ÀNGELS DOMINGO ROGET
M. VICTORIA GÓMEZ SERÉS

LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Bases, modelos e instrumentos

educación hoy estudios

narcea

La Práctica Reflexiva

LAS AUTORAS

Àngels Domingo Roget, Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctora en Pedagogía, es docente, investigadora y consultora en varias universidades de Europa y América. Es formadora de docentes de Cataluña. Ha liderado diversos proyectos de investigación y ha impartido numerosos seminarios de formación pedagógica y docente en España y Latinoamérica. Experta en práctica reflexiva, es la creadora del Método R^5, actualmente implementado en Practicum universitarios y en diversos contextos de formación y capacitación docente. Es impulsora y directiva de la plataforma profesional para la formación de formadores **www.practicareflexiva.pro.** Participa en simposios y congresos internacionales y es autora de libros, publicaciones científicas y artículos de innovación educativa. (**adomingor@gmail.com**).

M. Victoria Gómez Serés, Doctora en Pedagogía, Licenciada en Ciencias de la Educación y maestra, está dedicada a la docencia y la investigación educativa. Experta en competencias y metodologías docentes, es docente de postgrados en la UOC (Universidad Abierta de Cataluña), imparte cursos, talleres y seminarios para docentes en formación sobre las competencias docentes y en especial la competencia reflexiva, campo de su investigación doctoral. Es consultora y formadora de diversos Ministerios de educación y administraciones educativas en Europa y Centroamérica y miembro de la Junta de Gobierno del Colegio Profesional de Pedagogos de Cataluña. Es autora de libros y artículos científicos y de divulgación y cofundadora de la plataforma internacional **www.practicareflexiva.pro**, que aglutina a expertos del ámbito internacional en metodologías basadas en la reflexión. (**viquigomezseres@gmail.com**).

La Práctica Reflexiva

Bases, Modelos e Instrumentos

Àngels Domingo Roget
M. Victoria Gómez Serés

Prólogo de MIGUEL A. ZABALZA

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

Índice

PRÓLOGO: Sentir, pensar, actuar, reflexionar, de *Miguel A. Zabalza*

INTRODUCCIÓN

1. EL PROFESIONAL DEL SIGLO XXI

- **La profesionalidad y sus rasgos**
- **Las competencias profesionales y su desarrollo**
- **La formación práctica, eje del desarrollo profesional**
- **Hacia una nueva epistemología de la práctica**
- **PROPUESTA REFLEXIVA 1: "¿Innovación por transmisión?"**

2. EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y REFLEXIVO

- **Aprendizaje experiencial**
- **Emotividad y aprendizaje reflexivo**
- **Aprendizaje práctico y aprendizaje teórico**
- **Rasgos del aprendizaje experiencial**
- **PROPUESTA REFLEXIVA 2: "Aprendizaje experiencial"**

3. DE LA REFLEXIÓN NATURAL A LA REFLEXIÓN SISTEMÁTICA

- **Reflexión y práctica**
- **Antecedentes y origen de la Práctica Reflexiva**
- **Niveles de reflexión**
- **Schön: Las tres fases de la reflexión sobre la práctica**
- **Activadores de la reflexión**
- **La Zona de Desarrollo Próximo**
- **PROPUESTA REFLEXIVA 3: "El Pensamiento Práctico"**

4. LA COMPETENCIA REFLEXIVA

- **Aproximación al concepto**

Elementos, estructura y dinámica de la competencia reflexiva
Fases de la competencia reflexiva en la profesión docente
PROPUESTA REFLEXIVA 4: "Enseñanza Reflexiva"

5. LA PRÁCTICA REFLEXIVA, UNA METODOLOGÍA FORMATIVA

Aproximación conceptual
Noción y finalidad
Una metodología ¿transversal o pluridisciplinar?
Condiciones y requisitos de la Práctica Reflexiva
Beneficios y riesgos de la Práctica Reflexiva
El auge de la Práctica Reflexiva
PROPUESTA REFLEXIVA 5: "Posibilidades de la Práctica Reflexiva"

6. MODELOS PARA APRENDER DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Revisión de modelos existentes
Modelo ATOM: Indagar y analizar la práctica
Método R^5: Mejorar la práctica a partir de la reflexión individual y grupal
Método R^4: Mejorar la práctica a partir de la reflexión individual
PROPUESTA REFLEXIVA 6: "Ejemplo del Modelo ATOM"

7. INSTRUMENTOS PARA LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Características y uso de estos instrumentos
1. Registro de Aprendizaje Reflexivo (RAR)
2. Mi estilo docente en construcción
3. Habilidades para el estudio de Casos
4. Pauta para el estudio de un Caso
5. Indagar sobre mi programación
6. Explorar mi identidad docente
7. Fortalezas y debilidades de un equipo docente
8. Carpeta de Aprendizaje Reflexivo
9. Pauta de Evaluación Reflexiva (PER)
10. De la Observación a la Reflexión: Fichas reflexivas

BIBLIOGRAFÍA

Prólogo

SENTIR, PENSAR, ACTUAR, REFLEXIONAR

Sobre dos conceptos clave han construido, Àngels Domingo y M. Victoria Gómez, las autoras de este libro, su mensaje: *reflexión y práctica*. Ambos dan mucho de sí a la hora de analizar en perspectiva lo que somos y lo que hacemos.

Dice el diccionario que REFLEXIONAR es "pensar o considerar una cosa con detenimiento y cuidado". Dice también que se trata del proceso que permite analizar detenidamente algo con la finalidad de sacar conclusiones. En Física, la reflexión tiene que ver con los efectos de la luz: los rayos de luz se proyectan sobre una superficie que hace que se refleje allí su contenido. Todo ello está presente en la reflexión, analizada como esa cualidad que se atribuye a los buenos profesionales y a la buena gente en general: pensar con detenimiento las cosas; pensarlas para sacar conclusiones y mejorar lo que se es o lo que se hace; poner en marcha un mecanismo emocional y cognitivo donde se pueda reflejar, como en un espejo, lo que ocurre y nos preocupa.

Sobre la práctica hay mucha cosa dicha. Practicar es sinónimo de hacer, pero es una palabra mejor armada semánticamente. La etimología la define como "aquello relacionado con la acción" y la emparenta con vocablos de tanta fuerza como *pragma* o *praxis*. Si Watzlawick decía que "no se puede no comunicar", también podría decirse que "no se puede no practicar" porque, en definitiva, toda conducta es práctica y es la práctica la que nos vincula a la existencia como seres humanos que actúan.

La cosa es que la tradición del pensamiento idealista y sus querencias por el dualismo entre opuestos fue asentando la idea de que los seres humanos somos una conjunción de elementos diversos que se mueven en un equilibrio inestable. Y esa dualidad se proyecta y multiplica en las diversas dimensiones y niveles de la existencia humana: somos ying y yang, cuerpo y alma, pensamiento y acción, biología y psique, sentimiento y conducta. El ser humano y sus acciones concebidos como entidades disociadas internamente en una permanente búsqueda de reconciliación entre contrarios. Este preconcepto se ha ido diseminando como una evidencia incontestable en la forma que tenemos de percibir lo que son y lo que hacen las personas.

Algo de eso ha sucedido, también, en el mundo de la actividad profesional. Saber es distinto de hacer; teoría y práctica andan en desencuentros constantes; el pensar se desvincula del actuar y con ello el conocimiento se aleja de la experiencia.

Afortunadamente fue Dewey el primero en rebelarse a esta dicotomía insufrible. Planteó pensamiento y acción como procesos que están intrínsecamente vinculados. Ambos se necesitan mutuamente para construirse y, sobre todo, para darse significado y coherencia. El pensamiento necesita de la acción para convertirse en conocimiento. Y en esa vinculación, la reflexión (como la consideración activa y persistente de los motivos por los que se piensa o se hace algo y de los resultados a los que se tiende) juega un papel esencial. Por eso, verán que se repite en este libro la idea de que el conocimiento profesional se produce solo cuando la práctica es una práctica pensada, cuando la reflexión hace que la práctica se proyecte sobre el espejo del pensamiento para analizarla y reajustarla.

> No recuerdo donde leí la anécdota de un profesor inglés de la Open University que daba una conferencia sobre la docencia universitaria. Uno de los asistentes, avanzada la conferencia, le interrumpió para protestar diciéndole que todo aquello que les estaba señalando resultaba innecesario, que él (y como él buen parte de sus colegas allí presentes) tenían ya muchos años de profesores, 25 en su caso, y que todo lo que había que saber sobre enseñanza ya lo sabían. El conferenciante, que tampoco se mordía la lengua, le respondió preguntándole si estaba seguro de tener 25 años de experiencia; si no sería que tenía un año de experiencia repetido 24 veces.

La moraleja es clara. No es la simple actividad (menos aún si se concibe como simple actuación, es decir, desligada del pensamiento) la que nos da conocimiento. Mucha gente cargada de años de actuación en diversos campos sigue siendo una inexperta o actuando como tal. Lo vemos cada día en la conducción de automóviles, en el comportamiento con nuestro propio cuerpo, en las actuaciones sociales o políticas. La acción te da tablas, te descubre triquiñuelas, te permite establecer rutinas. Pero nada de eso es conocimiento. Y, menos aún, conocimiento valioso.

Hace unos años, un candidato a profesor universitario insistía ante el tribunal que lo evaluaba en que él reflexionaba mucho, que se encerraba en su habitación y daba infinitas vueltas a las cosas antes de decidirse por alguna. Pero, en mi opinión, no había entendido bien lo que significa reflexionar; lo que hacía era "comerse el coco". Reflexionar no es hacer introspección, no es dar vueltas a nuestras propias ideas. Es analizar nuestra experiencia a la luz de las evidencias recogidas y, después, valorarlas mediante el contraste con referentes pertinentes: la experiencia de otros, los avances del conocimiento, la literatura especializada, etc.

La reflexión nos debe ayudar a entender lo que hacemos a verlo en perspectiva. De ahí que suele exigir momentos de salida de la acción, de descentramiento de uno mismo para convertir lo que somos, lo que pensamos y lo que hacemos en objeto de nuestro propio análisis y valoración.

La reflexión genera un bucle de *feedback* autosuministrado que nos permite aprender y progresar. Se trata de usar la experiencia para convertirla en un recurso para el propio crecimiento. Por eso la reflexión no solamente acaba mejorando lo que hacemos, sino lo que somos; supone un crecimiento de la autoconciencia y de la sensibilidad por la propia experiencia y sus consecuencias. Y si nuestra reflexión es capaz de abrir el foco para incluir en la perspectiva analítica no solo nuestra persona o nuestro círculo más próximo

sino un espacio más amplio que incluya el contexto en el que vivimos y las personas a las que afectan nuestras acciones, la reflexión puede convertir nuestra práctica en praxis, en fuerza de transformación de la realidad en la que vivimos. Ésa es una de las consecuencias más ricas y potentes de la reflexión.

En el caso de los profesores, la reflexión es una de sus herramientas profesionales básicas. Lo es para cualquier profesional, pero en nuestro caso, con un valor aún mayor. Al final, la enseñanza se sustancia en una permanente toma de decisiones. Decisiones que deben estar bien fundamentadas y orientadas, es decir sabiendo el por qué y el para qué de cada una de ellas. Y como trabajamos con sujetos, heterogéneos por naturaleza tanto en sus capacidades como en sus intereses y en sus estilos conductuales, el valor clave del trabajo de un profesor es saber adecuarse al conjunto de sujetos con los que desarrolla su acción educativa. Un buen profesor no puede poner el piloto automático, no puede echar mano de su librito de cabecera ni justificarse con la aplicación de un protocolo estándar. Esa versatilidad inherente a la función docente solo se logra a través de una adecuada combinación de acción y reflexión.

La reflexión también tiene que ver con la ética profesional. Los códigos éticos profesionales nos vinculan a compromisos que tienen que ver con nuestro propio desarrollo, con las aportaciones y apoyos que prestamos a nuestros compañeros/as de trabajo (la construcción de significados comunes), y con el nuevo conocimiento que ayudamos a generar en nuestro ámbito profesional (la conversión de nuestra experiencia en conocimiento compartido). Ninguno de esos compromisos podría desarrollarse sin un claro empeño en documentar y revisar nuestro trabajo.

Una parte no menos importante de este compromiso ético es la necesidad de orientar la reflexión hacia nosotros mismos. Con frecuencia la investigación pedagógica se ha construido con referencia a los otros: analizamos, documentamos, valoramos lo que hacen los otros pero nos resistimos a orientar el foco de análisis hacia lo que hacemos nosotros mismos. Y, sin embargo, necesitamos de ese esfuerzo metacognitivo y de autoevaluación para poder mejorar.

Se le ha denominado "sensibilidad cognitiva", entendiéndola como la disposición de los individuos a reflexionar sobre los porqués de sus acciones y a utilizar esa reflexión para mejorarlas.

De esta manera, la reflexión genera un contexto especialmente propicio para un ejercicio profesional bien articulado. Así lo han planteado Àngels y Mª Victoria en el libro que tienen ante ustedes. La reflexión como una de las competencias básicas del perfil de los docentes, como una herramienta fundamental para convertir la experiencia en aprendizaje, como una técnica que posee su propia lógica y cuyo buen uso requiere de un proceso formativo y un entrenamiento adecuado.

Todo eso lo encontrarán perfectamente desarrollado en las páginas que siguen. Mi sincera felicitación a las autoras por este estupendo trabajo.

MIGUEL A. ZABALZA
Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

Este libro presenta en sus páginas una cuidadosa selección del conocimiento teórico y práctico sobre la Práctica Reflexiva y, sin agotar la temática, se propone contribuir al desarrollo de docentes reflexivos, interesados en aprender de su propia práctica.

Las autoras, que acumulan una extensa experiencia docente, ponen a disposición del profesorado sus investigaciones sobre la reflexividad así como la experimentación de la *Práctica Reflexiva* que personalmente han llevado a cabo en diversos contextos de formación docente en Europa y América. Su dedicación a numerosos proyectos innovadores de capacitación, formación docente y formación de formadores les ha impulsado a desarrollar distintas metodologías formativas basadas en la reflexión.

En el primer capítulo del libro exponen la necesidad de promover el desarrollo profesional del docente así como los rasgos competenciales que requiere esta profesión en el siglo XXI.

Los capítulos 2, 3, 4, y 5 facilitan al lector las bases conceptuales de la Práctica Reflexiva con el objetivo de facilitar un conocimiento riguroso y científico de la noción, y de su consistencia como metodología formativa.

En el capítulo 6, tras aproximar al lector a los modelos existentes de práctica reflexiva que se han ido configurando a lo largo del siglo XX, las autoras presentan sus propios modelos actuales, plenamente formalizados y experimentados en foros avanzados de desarrollo docente. Estos modelos han sido valorados positivamente por los participantes que los han empleado para mejorar su práctica docente.

Cada capítulo, concluye con una "Propuesta Reflexiva" que invita al lector a transferir a su práctica docente algunos contenidos del capítulo.

Finalmente, las autoras destinan el último capítulo del libro, el capítulo 7, a presentar una valiosa selección de *instrumentos para la práctica reflexiva* en contextos formativos o de aprendizaje profesional. Se trata de un instrumental inédito y experimentado que por medio de investigaciones evaluativas han demostrado ser herramientas efectivas. Los instrumentos más sencillos sirven para despertar la reflexividad docente y otros, más elaborados, para desarrollar la competencia reflexiva del docente.

1

El profesional del siglo XXI

LA PROFESIONALIDAD Y SUS RASGOS

Términos como profesionalidad, profesionalización y desarrollo profesional son de rigurosa actualidad. La discusión en torno al desarrollo profesional docente constituye una de las problemáticas centrales para el cambio educativo porque estamos inmersos en un contexto en el que los procesos de descentralización de la gestión pedagógica y las transformaciones de la sociedad, demandan un replanteamiento de las funciones y tareas que se requieren del profesor para lograr los fines de la educación.

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define la profesionalidad como el ejercicio habitual de una profesión o actividad. En su segunda acepción expone la profesionalidad como el ejercicio de la profesión con capacidad y eficacia. Por lo tanto el término profesionalidad va ligado a la descripción de perfil profesional para poder valorar la capacidad y la eficacia. El perfil profesional es la descripción detallada y precisa que muestra los rasgos más característicos de un grupo profesional. Esto supone delimitar los ámbitos de actuación, las funciones y las competencias profesionales.

Desde este punto de vista, el referente global de las actuaciones de un profesional y su conjunto permite caracterizar y definir un perfil y diferenciarlo de otros. El desarrollo de las distintas funciones profesionales queda mediatizado por el contexto de actuación, que en el caso del ámbito educativo es complejo y variado

Aquello que constituye una profesión ha sido objeto de numerosos estudios que han intentado clarificar el alcance del carácter profesional de una ocupación, es decir la manera de llegar a delimitar las competencias necesarias para su ejercicio, con una incidencia notable en las representaciones que se han ido forjando en torno a la demanda de profesionalización de los docentes.

Las diferentes aproximaciones de la sociología de las profesiones han vinculado el desarrollo de este tipo de ocupación a los procesos de industrialización desencadenados a partir de la revolución industrial, a la conformación de campos de conocimiento cada vez más especializados producido por el desarrollo de la ciencia racional del siglo XVIII y a la

consecuente diversificación y división del trabajo que ha acompañado la complejidad de los sistemas productivos en las sociedades modernas.

En la actualidad, los términos *profesión*, *profesionalismo* y *profesionalización* resultan ambiguos porque el término *profesión* posee significados diversos, según el país [1] y el contexto específico. El término *profesionalización* aplicado al docente es algo confuso porque la distinción entre profesión y oficio es evidente en los países de tradición anglosajona y se desdibuja en los contextos francófonos y europeos. Mientras el oficio se entiende como la práctica de un trabajo de tipo mecánico, la profesión sobrepasa dicho sentido y resalta la cualificación de quien lo ejerce y la capacidad de aplicación de sus conocimientos.

Perrenoud (2004) analiza las diferencias entre oficio y profesión aportando que todas las profesiones son oficios, mientras que no todos los oficios son profesiones. El oficio de enseñante desde el punto de vista tradicional enfatizaba el conocimiento de unos saberes concretos que había que transmitir y convertía al docente en transmisor y reproductor de conceptos, hábitos y valores culturales. Sólo desde hace pocas décadas se concede cierta importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el sentido de una formación verdaderamente *profesional* (Altet, 1994; Lessard, 1998; Perrenoud, 1994).

En este sentido (Perrenoud, 2004: 183) la profesionalización del oficio de enseñante consistiría, sencillamente, en incidir con fuerza en la parte *profesional* de la formación, más allá del dominio de los contenidos que trata de transmitir.

> "Se da por sentado que un profesional reúne las competencias del creador y del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, lo concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación. No tiene un conocimiento previo de la solución a los problemas que emergerán de su práctica habitual y, cada vez que aparece uno, tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para tomar una decisión sensata. Pero todo ello sería imposible sin un saber amplio, saber académico, saber especializado y saber experto. (…) Las situaciones complejas tiene siempre algo de singular. Exigen entonces un procedimiento de resolución de problemas, una determinada creatividad, más que la aplicación de una serie de fórmulas".

Por todo ello la organización educativa debe dar un amplio margen de confianza al docente y elevar, según sus necesidades, el nivel de competencia de forma que pueda confiarse plenamente en él. Este es el aspecto esencial del concepto de *profesionalización*, según Perrenoud (2004) y con el cual nos identificamos. El profesional enseñante ha de saber "cuál es su cometido", sin estar estrictamente constreñido por las reglas, los modelos, las directrices, los horarios, los programas, etc. De este modo, dos notas caracterizan a los auténticos profesionales de la enseñanza: la *autonomía* estatutaria, fundada en la confianza y, como contrapartida, la *responsabilidad* de sus decisiones y de sus actos.

A continuación exponemos algunas ideas en torno a los dos grandes paradigmas profesionales que pueden actuar como referencia para la perspectiva profesional del profesorado.

Paradigma técnico-positivista

Según indica Sáez (1997), y al hilo de algunas ideas de Vilar (1999 y 2003), el paradigma técnico propone un modelo profesional entendido como una persona preparada para responder eficientemente a cualquier exigencia que se le puede presentar en una situación profesional mediante la aplicación de las competencias en las que ha sido formada. Ha de ser por tanto una persona especializada, un buen dominador de técnicas afinadas que logra lo que se le pide. Este profesional tiene un conocimiento técnico y fraccionado de su profesión en detrimento de una dimensión intelectual más global. Ha sido formado en competencias, es decir, aparentemente posee el saber necesario para realizar con eficacia unas tareas concretas, que sumadas a otras tareas especializadas de otros profesionales, se supone que da respuesta a la globalidad de la problemática que se está tratando. En esta concepción la idea de competencia se refiere a saberes aplicables muy concretos, medibles y susceptibles de una aplicación casi mecánica.

¿Cómo actuará el docente en este marco? El docente optará necesariamente por un diseño pedagógico y didáctico cerrado, en el que los objetivos y estrategias de aprendizaje estén claramente determinados. Por ello la enseñanza que promueve este prototipo de docente es idéntica para todos sus alumnos y las variaciones en función de los contextos son mínimas. El proceso de enseñanza-aprendizaje es entendido por dicho profesional como un proceso lineal y los objetivos los define en términos de conductas observables de sus alumnos. En esta visión profesional, el docente concede especial relevancia a los resultados de aprendizaje en detrimento de los procesos formativos de sus alumnos. Este docente abandona la mirada individualizada hacia sus alumnos y centra su mirada en los resultados esperados del grupo.

El diseño se tecnifica olvidando la dimensión humana e individual de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este entorno conceptual se produce una separación radical entre teoría y práctica en la profesión docente; el docente es un simple técnico aplicador de la teoría que descubren los investigadores. En definitiva la enseñanza es una actividad técnica y se apuesta por una circulación vertical del conocimiento.

Esta opción de corte básicamente mecanicista, utiliza la llamada "pedagogía por objetivos", la cual tiene como finalidad básica diseñar el proceso educativo, buscar el mejor modo de actuar. La "pedagogía por objetivos" tiende a identificar los objetivos con los resultados de la enseñanza-aprendizaje y convierte la didáctica del docente en una enumeración de objetivos y actividades carentes de sentido global. Esta búsqueda por parte del profesorado de una precisión técnica a ultranza comporta una pérdida del sentido unitario y complejo del fenómeno educativo. Este profesional realiza un trabajo de corte deductivo y parte de lo general para llegar posteriormente a las individualidades de sus alumnos. Su modelo es *homogeneizador*, en el sentido de que no tiene apenas en cuenta las diferencias individuales.

El docente de este perfil elabora un cuerpo de conocimientos cerrados que ha de

transmitir en los distintos contextos de intervención, sin tener demasiado en cuenta las diferencias de dichos contextos. Por todo ello se trata de un docente con un carácter claramente resolutivo y ejecutivo que propugna modelos tecnológicos de adquisición de conocimientos y destrezas.

Paradigma crítico-reflexivo

Como alternativa al modelo anterior se presentan los modelos basados en la participación activa y crítica profesional. Este es el enfoque que adopta el paradigma interpretativo, que supone un profundo cambio epistemológico y metodológico respecto al técnico-positivista (Pérez Gómez, 1998).

En los modelos propios de este sistema crítico algunos inciden en la reflexión (Schön, 1998), otros destacan el concepto de investigación (Stenhouse, 1987; Elliot, 1989) mientras que otros priorizan la dimensión crítica (Gimeno Sacristán, 1987; Sáez, 1997). Estos aspectos pueden ser considerados como complementarios y armónicos y pueden incluirse de forma genérica en la expresión *profesional reflexivo*.

Estos modelos, en contraposición a los positivistas, son de claro corte humanista y se centran en los procesos formativos de la persona más que en los resultados o productos. Para el profesorado que se mueve en este paradigma los métodos no son sólo medios para lograr unos fines sino que tienen valor en sí mismos por las situaciones comunicativas que crean. Las realidades educativas se conciben como fenómenos complejos, dinámicos y siempre abiertos por tener en su centro a la persona humana, en nuestro caso al alumno y al docente. El docente se encuentra en su trabajo profesional inmerso en unos contextos que ha de analizar y comprender antes de diseñar y estructurar su intervención. Se trata de un docente que realiza un esfuerzo serio de contextualización y que huye de la estandarización. Sus diseños son por tanto muy contextualizados y siempre abiertos alejándose de la aplicación mecánica de estrategias cerradas elaboradas para otros entornos.

En este paradigma reflexivo el profesional se convierte en agente activo de la construcción del saber profesional porque no aplica directamente estrategias preestablecidas sino que las construye a medida, para cada necesidad concreta. Este profesional precisa y dispone de un amplio abanico de habilidades personales que le capacitan para la investigación, el análisis, la reflexión y la creación. Su trabajo presenta una clara vertiente creativa, dinámica y cambiante que le exigen innovación y compromiso.

Desde la perspectiva crítico-interpretativa, la práctica de la enseñanza se vuelve *praxis* en el sentido aristotélico del término. La idea del bien preside la reflexión y el ejercicio de la enseñanza se convierte también en actividad moral (Tom, 1984). La reflexión sobre la enseñanza y las propias prácticas docentes, incorporan el componente ético.

Reflexionar sobre la enseñanza para el docente crítico-reflexivo supone fuertes dilemas y procesos de deliberación, no es tan sólo pensar en medios para lograr fines que

no se cuestionan. La formación del docente en este paradigma se vuelve más compleja, más profunda y menos técnica, más humana. Este paradigma favorece y potencia un tipo de desarrollo profesional y personal del docente mucho más profundo y rico.

Los modelos presentados nos ayudan a caracterizar y diferenciar dos grandes formas de concebir la idea de *profesión:* la profesionalidad *ampliada* (Stenhouse, 1987) y la profesionalidad *restringida*. Según Imbernón (1994) podemos entender una y otra del siguiente modo:

a) *Profesionalidad restringida*: la que concibe la tarea del profesional de forma limitada a la acción para la cual ha sido formado. Dicha tarea se considera de carácter tecnocrático, de competencias cerradas que se aplican en un contexto muy delimitado (el aula, el grupo educativo, etc.) y que están claramente dirigidas a la acción resolutiva de carácter inmediato, no tanto a la reflexión.
b) *Profesionalidad ampliada o desarrollada*: la que concibe la tarea del profesional de forma equilibrada entre el uso inmediato de las competencias y la reflexión sobre los problemas que ha de abordar. Asume la función social en su ejercicio profesional en una actitud de predisposición y apertura a la construcción de conocimiento y de transformación social.

Mientras la primera corresponde al paradigma técnico de formación en competencias, la segunda se relaciona directamente con el paradigma reflexivo o crítico. En el cuadro 1.1 se presentan las características de la profesionalidad restringida y las de la desarrollada, analizadas por Hoyle (1974).

A partir de las características presentadas consideramos que una formación tecnocrática y acrítica no capacita al docente para gestionar la inestabilidad propia de su profesión. Sin embargo la *formación crítico-reflexiva* le ayuda a estar mejor preparado y más seguro en las situaciones innovadoras que le plantea su trabajo y a su vez configura al docente como "intelectual transformativo" (Giroux, 1990) que combina la reflexión con la práctica educativa.

PROFESIONALIDAD RESTRINGIDA	PROFESIONALIDAD DESARROLLADA
Destrezas profesionales derivadas de la experiencia	Destrezas derivadas de una reflexión entre experiencia y teoría
Perspectiva limitada a lo inmediato en el tiempo	Perspectiva amplia del contexto social de la educación
Sucesos y experiencias del contexto educativo percibidas aisladamente	Sucesos y experiencias del contexto de intervención percibidas en relación con la política y las metas marcadas
Metodología fundamentalmente introspectiva Metodología fundamentalmente cooperativa	Valoración de la autonomía profesional Valoración de la colaboración profesional
Participación limitada en actividades profesionales no relacionadas exclusivamente con la práctica profesional	Alta participación en actividades profesionales adicionales a sus intervenciones
Lectura poco frecuente de literatura profesional	Lectura regular de literatura profesional
Participación limitada en tareas de formación en cursos prácticos	Participación considerable en tareas de formación que incluyen cursos de naturaleza teórica

Cuadro 1.1. Profesionalidad restringida y desarrollada

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES Y SU DESARROLLO

En la última década, el concepto de competencia ha ido adquiriendo más presencia en los entornos profesionales, laborables y académicos al estar asociado a los nuevos modelos educativos y de organización del trabajo.

Por su parte, Mertens (1998) apunta las siguientes causas de la importancia concedida a las competencias y, por consiguiente, a la formación basada en competencias:

- Por la necesaria alternancia entre teoría y práctica en la formación profesional inicial y continua.
- Por la necesidad de evaluar el desempeño de los trabajadores a través de criterios y no sólo por el hecho de estar en posición de determinados conocimientos.
- Por la introducción de la flexibilidad en los procesos formativos.
- Por la creciente importancia de la formación continua.

Sin embargo, muy a menudo este término, competencia, se utiliza sin prestar demasiada atención a los atributos que realmente lo caracterizan, así pues acotar el concepto de competencia no es nada fácil, aunque no es un concepto nuevo. Como describe Le Boterf (2000), en los años cincuenta se pone de moda el que las empresas busquen personas competentes y cualificadas. Sin embargo se trata de un concepto que ha evolucionado en cuanto a su contenido debido a las nuevas exigencias de competitividad (calidad, equidad, innovación…), a las nuevas tecnologías y a la complejidad creciente de las situaciones profesionales. Como decíamos acotar el concepto de competencias no es fácil porque nos encontramos ante un término con significados muy diversos debido a su concreción desde ámbitos tan diversos como la psicología, la pedagogía o el mundo laboral o social.

Para iniciar el tema, a modo de introducción planteamos la siguiente definición (Hooghiemstra, 1994) por la importancia que otorga a las competencias, como eje entre las personas, el trabajo y las organizaciones:

> "La organización del futuro se creará en torno a las personas. Se dará mucha menos importancia a los puestos de trabajo como elementos esenciales en las organizaciones. Esto quiere decir que se empezará a poner un mayor interés en las competencias de las personas".

Nos interesa destacar algunos aspectos positivos y negativos que afectan al enfoque de competencias tal y como se concibe en la actualidad. Belisle y Linard (1996) nos ofrecen algunos puntos, que se presentan de forma esquemática en el cuadro 1.2. Pretenden actuar como carta de presentación a la caracterización de la competencia. Así pues la competencia y el uso que se hace de la misma, está condicionada por la definición que se considere, por el enfoque en el que se ubique y por las características

del entorno en el que se plantea.

A su vez, en las diferentes definiciones sobre competencia se incluyen otros conceptos como capacidad, habilidad, aptitud y destreza que, por sí mismos también resultan en la mayoría de casos ambiguos, o bien de significado no unívoco desde la perspectiva semántica.

Una revisión bibliográfica de la literatura sobre el tema nos permite afirmar que se trata de un concepto polisémico, lleno de matices; se habla de competencia o bien de competencia asociada a adjetivos como laboral o profesional, difícil de diferenciar de otros conceptos próximos.

COMPETENCIAS	
ASPECTOS POSITIVOS	**ASPECTOS NEGATIVOS**
• Explicitan y reconocen los saberes implícitos asociados al trabajo que hasta el momento eran ignorados.	• La noción actual de competencia se inscribe en una visión analítica de racionalización y de normalización objetiva de comportamientos restringidos, que conduce a una fragmentación de unidades en detrimento de las dimensiones de integración y de globalidad adaptativa
• Ofrecen una alternativa a la selección de saberes escolares iniciales basados en las disciplinas y en los diplomas.	• La explicación objetiva de las actuaciones observables conduce a formulaciones muy abstractas que no consideran los fundamentos implícitos de los conocimientos en situación, de la interacción social y de las prácticas culturales que han sido puestos de manifiesto por las investigaciones etnográficas.
• Aporta a los formadores y a las organizaciones referentes de análisis comunes que hasta el momento no tenían.	• La actividad competente se reduce a enumeraciones sumativas cerradas y estáticas, minuciosas e interminables de roles, tareas y actos atomizados, cuya simple yuxtaposición es juzgada como suficiente para rendir cuentas ante la actividad.
• Proporcionan un puente útil entre la acción y los conocimientos definiendo cualificaciones a partir de comportamientos observables y medibles, claramente definidos y catalogados.	• La evaluación de las competencias no contempla la finalidad formativa: se reduce, casi siempre, a verificar la presencia de actuaciones a partir de indicadores comportamentales observables en los casos más adecuados a partir de esquemas de referencia.
• Permite, a primera vista, un avance social aplicando las reglas propias de una pedagogía humanista "centrada en el aprendiz" otorgándole más control y autonomía en su aprendizaje.	

Cuadro 1.2. Aspectos positivos y negativos del enfoque de las competencias

Aproximaciones generales al concepto de competencia

Short (1984) plantea cuatro conceptualizaciones o aproximaciones sobre la competencia:

1. La competencia puede ser identificada con *comportamientos, conductas o actuaciones*. En este sentido significa ser capaz de demostrar competencia, como una conducta o actuación particular, es decir ser capaz de demostrar algo muy específico y limitado.
2. La competencia puede ser entendida como *un conjunto de conocimientos y /o habilidades pertinentes*. Entendida más allá de la habilidad de una persona para realizar actividades particulares, supone la selección de conocimientos y de habilidades que deben ponerse en juego para la realización de determinadas actividades. Desde esta conceptualización ser competente es más que realizar determinadas acciones: lo importante o destacable es el pensamiento que se pone en juego para realizarlas.
3. La competencia puede ser concebida como *un grado o nivel de capacidad o potencial estimado como suficiente en una categoría particular de actividad*. Lo más significativo de esta concepción está en que asume la evaluación como valor inherente a la competencia. No obstante, lo que podemos evaluar es hasta cierto punto limitado (conocimientos, habilidades, objetivos, productos, resultados, etc.).
4. La competencia puede ser concebida como *la cualidad de una persona o un estado del ser*. Se asume, por lo tanto, que la competencia es holística y no la suma de diversos aspectos.

Competencia y actuación profesional

Son muchas las palabras que aparecen en los diversos escritos sobre competencias para referirse a la acción que, como se ha mencionado, vincula los atributos personales con la situación profesional: comportamiento observable, actuación, rendimiento, resultados, desempeño, etc. Todas se refieren a la acción que se lleva a cabo, su desarrollo o bien al resultado de la situación profesional. A modo de ejemplo podríamos exponer el siguiente caso: un fontanero es competente si ante la fuga de agua de mi casa es capaz de arreglarlo de forma ágil, sin destrozar nada más que lo imprescindible, sin ensuciar y con un coste razonable.

Por tanto, ¿podríamos plantearnos que *el comportamiento profesional* es *la propia competencia?* En este sentido existen posturas variadas.

En un primer grupo, como se ha apuntado anteriormente, se sitúan aquellos autores que consideran que el hecho de "saber actuar" es la misma competencia, con lo cual se identifica comportamiento observable y actuación con competencia, porque el hecho de saber actuar implica saber gestionar los diversos atributos personales. Este grupo se justifica con argumentos como los siguientes:

- Las competencias son observables (Le Boterf, 2000) porque se deben validar en la práctica. Tener capacidades o conocimientos no significa ser competente si no se saben movilizar en un contexto profesional.
- Todos los elementos en la base de las competencias —motivaciones, rasgos de

personalidad, concepto de uno mismo y conocimientos— sirven para predecir conductas y por tanto actuaciones. Las competencias incluyen una *intención*, una *acción* y un *resultado* según Hooghiemstra, (1994); como se visualiza en la figura 1.1.

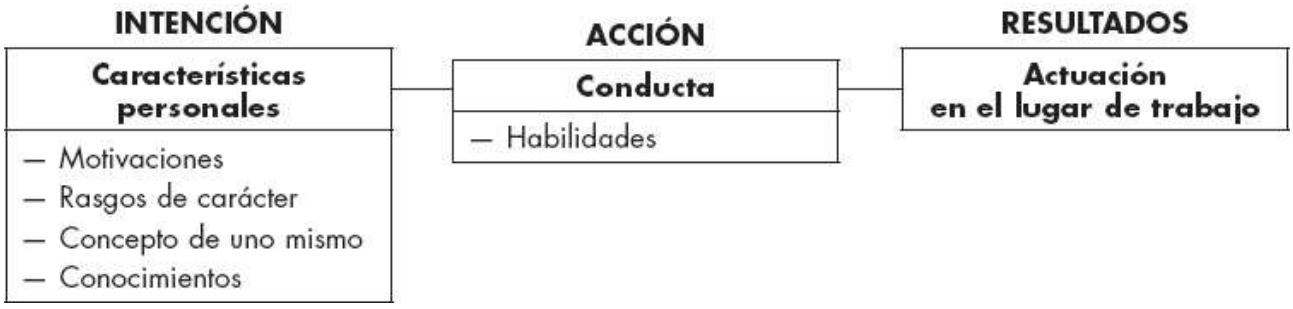


Figura 1.1. Modelo de flujo causal de la competencia

En un segundo grupo se sitúan aquellos autores que consideran que las competencias presentan un carácter implícito y abstracto pero que se manifiestan en el comportamiento profesional y que es a través de éste que se pueden inferir y por tanto evaluar. Es decir, el comportamiento es la demostración observable de una competencia, es la capacidad probada.

Por último, hay un tercer posicionamiento que defiende que, si bien la competencia se muestra en el saber actuar, existen a su vez elementos personales o del contexto que pueden dificultar esta actuación. En otras palabras, Le Boterf (2001), señala que además de actuar es necesario un querer actuar que depende fundamentalmente de la motivación y un poder actuar condicionado por el contexto de la organización, como se presenta en la figura 1.2.

Como es conocido por los lectores existe gran variedad de definiciones acerca del término competencia que no explicitaremos en estas páginas, sin embargo nos parece necesario concretar y sintetizar aquellos aspectos clave que aparecen en la mayoría de definiciones. En su obra, Tejada (1999) recoge las siguientes:

> La primera nota característica en el concepto de competencias es que comportan "un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinadas, coordinadas e integradas, es decir la persona tiene que "saber hacer" y "saber estar" en el ejercicio de su profesión. Dominar estos saberes le hacen capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales, así pues desde esta óptica no parecería diferenciable de la capacidad, aún siendo clave el proceso de capacitación para la adquisición de competencias. Sin embargo, "una cosa es ser capaz y otra bien diferente ser competente" (Fernández, 1997).

Figura 1.2. Ingeniería de las competencias

Se observa pues que bastantes definiciones resaltan la posesión y dominio de las mencionadas características de forma integral para "llegar a ser capaz" o "tener la capacidad de saber actuar", por consiguiente se apunta la idea que las competencias hacen referencia a las capacidades sin las cuales no se puede llegar a ser competente.

Según J. Mateo F. y Francesc Martínez (2008), cuando relacionamos un conocimiento concreto con un contexto de realidad y ampliamos nuestro campo cognoscitivo entendiendo e interpretando el conocimiento en función de la realidad con la que se relaciona, nos hallamos frente a una capacidad.

Las competencias solo son definibles en la acción. Las competencias no son reducibles ni al saber, ni al saber-hacer, por tanto no son asimilables a lo adquirido en formación. Poseer unas capacidades no significa ser competente. Es decir, la

competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. Saber, no es poseer, es utilizar.

Pero aún puede decirse más del término. En esta línea argumental cabría superar una interpretación reduccionista de utilizar, para no quedarse en la mera aplicación de saberes, entendidos estos saberes como el conjunto de saber (conocimiento), saber-hacer (procedimiento) y saber estar y saber ser (actitud). Un formador, por ejemplo, desde esta óptica no puede limitarse a la aplicación directa de los principios, teorías o leyes de enseñanza-aprendizaje de un contexto a otro sin más. Pasar del saber a la acción es una reconstrucción: es un proceso con valor añadido. Esto nos indica que la competencia es un proceso frente a un estado; es poniendo en práctica la competencia, como se llega a ser competente.

Aún puede exponerse otro matiz diferenciador, que distingue la capacidad de la competencia y que a simple vista puede resultar irrelevante. El saber hacer al que hacemos alusión no es un saber imitar, o aplicar rutinariamente los recursos de los saberes propios del individuo —esto estaría más cercano a la capacidad— el saber al que aludimos es un saber-actuar. Como destaca Le Boterf (1995: 25):

> "Hacer sin el saber actuar es poner en práctica (poner en ejecución) una técnica o realizar un movimiento sin proyectar los sentidos y los encadenamientos que supone (…) mientras que el saber actuar supone un grupo de acciones, un conjunto de actos donde la ejecución de cada uno es dependiente del cumplimiento del todo o en parte de los otros".

La competencia, pues, exige saber encadenar unas instrucciones y no sólo aplicarlas aisladamente. Incluso, desde esta óptica, se puede llegar a que el saber actuar sea precisamente el no actuar. Una buena reacción ante una situación problemática puede ser, de hecho, no intervenir.

No es suficiente con verificar qué elementos son constitutivos de las competencias. Hemos de profundizar más y de ahí que debamos formularnos la pregunta de cómo se conforman. Cabría pues, más allá de lo dicho respecto a las capacidades y competencias, asumir que no es suficiente con el proceso de capacitación —por ende posibilitador de las capacidades y apoyado en la formación— sino que en este terreno la experiencia se muestra como ineludible.

La afirmación anterior armoniza con el proceso propio de adquisición de las competencias, y al mismo tiempo les atribuye un carácter dinámico. Así pues podemos concluir que las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de la vida activa, constituyendo un factor fundamental de flexibilidad y adaptación a la evolución de los quehaceres laborales (Tejada, 1999).

Así pues, como señala Lévy-Leboyer (1996) "el concepto de competencia es indisociable de la noción de desarrollo".

Presentamos la figura 1.3, inspirada en Zabala (2007), en la que podemos apreciar que existen diferentes formas de expresar los componentes de la competencia, tanto en el ámbito profesional como en el ámbito educativo.

¿QUÉ ES LA COMPETENCIA?	
Es la capacidad o habilidad	**QUÉ**
La existencia en las estructuras cognoscitivas de la persona de las condiciones y recursos para actuar. La capacidad, la habilidad, el dominio, la aptitud.	
De efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas	**PARA QUÉ**
Asumir un rol determinado; una ocupación, respecto a los niveles requeridos; una tarea específica; realizar acciones; participar en la vida política, social y cultural de la sociedad; cumplir con las exigencias complejas; resolver problemas de la vida real; hacer frente a un tipo de situaciones.	
De forma eficaz	**DE QUÉ MANERA**
Capacidad efectiva; de forma exitosa; conseguir resultados y ejercerlos de manera excelente; participación eficaz; movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa.	
En un contexto determinado	**DÓNDE**
Una actividad plenamente identificada; en un contexto determinado; en un ámbito o escenario de la actividad humana.	
Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos	**POR MEDIO DE QUÉ**
Varios recursos cognitivos; prerrequisitos psicosociales; conocimientos, destrezas y actitudes y características individuales; los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión; facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de informaciones; habilidades prácticas, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales; amplio repertorio de estrategias; operaciones mentales complejas, esquemas de pensamiento; saberes, microcompetencias, esquemas de evaluación y razonamiento.	
Al mismo tiempo y de forma interrelacionada	**CÓMO**
De forma integrada	

Figura 1.3. Definición de competencia

Por último interesa recordar la necesidad de adecuarse al contexto, que se entiende como el momento histórico y social determinado por unas personas que influyen en el desarrollo profesional, como elemento clave. Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, la competencia no puede entenderse tampoco al margen del contexto particular donde se pone en ejercicio. Es decir, no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia.

Sin embargo esto no significa necesariamente que cada contexto exija una competencia particular, con lo cual podríamos llegar al infinito interminable de competencias, sino que la propia situación demanda una respuesta contextualizada. Es decir, de los recursos disponibles del individuo, en una acción combinatoria de los mismos, se puede, gracias a la flexibilidad y adaptabilidad (también como competencias) obtener la solución o respuesta idónea para dicha situación.

LA FORMACIÓN PRÁCTICA, EJE DEL DESARROLLO PROFESIONAL

Para poder averiguar cuáles son las competencias que debe tener un docente del siglo

XXI, previamente es necesario formularse dos cuestiones: *qué debe saber* un profesional del siglo XXI y *qué debe saber hacer*. Si bien la misión primordial del docente es enseñar, es lógico indagar sobre el contenido de lo que debe enseñar. Para dar respuesta precisamos decidir ante una dicotomía que subyace en las preguntas que se nos plantean:

- ¿Se debe enseñar todo el conocimiento posible?
- ¿Se debe limitar los conocimientos a enseñar para ejercer de manera intensa su movilización en situaciones complejas?

Un análisis de las características de la formación inicial y permanente de la profesión docente nos permite apreciar cómo esta se ha centrado en el aprendizaje de unos conocimientos, por encima de las habilidades para el desarrollo de la profesión. Los contenidos de los temarios son claramente conceptuales y desligados de la práctica profesional, es decir existe un carácter disociado entre teoría y práctica. Esta preeminencia de la teoría sobre la práctica está condicionada, en los países de tradición católica, por un fuerte componente filosófico de raíz platónica, al considerar la preexistencia de las ideas sobre la realidad y promueve con ello un pensamiento generalizado a favor del *saber por el saber*. En contraposición, esta importancia de la teoría sobre la práctica no se ha dado del mismo modo en los países de tradición calvinista que, con una base aristotélica, valoran la capacidad aplicativa del conocimiento.

La presión del saber teórico académico y al mismo tiempo las ideas erróneas sobre el aprendizaje y la transferencia de los saberes ha determinado la preponderancia de los conocimientos factuales y conceptuales, de modo que, para el mayor número de profesores el término *contenidos de enseñanza*, se limita a los conocimientos, es decir al saber, dando por supuesto que los procedimientos, habilidades, estrategias, actitudes y valores son otra cosa, es decir no son objeto de la educación y por lo tanto no son contenidos de enseñanza.

Otra pregunta que se nos plantea es, *¿cómo enseñar?* Al respecto de este "cómo enseñar" giran discusiones y definiciones con respecto a la contextualización, las estrategias didácticas, los recursos tecnológicos y, en especial, a la reflexión por parte del docente para mejorar su praxis y por lo tanto mejorar el resultado de sus estudiantes. La enseñanza debe ser para todos, independientemente de sus posibilidades profesionales. Formar en todas las capacidades del ser humano con el fin de poder dar respuesta a los problemas que depara la vida se convierte en la finalidad primordial de la educación.

Como se señala en la figura 1.4 existe una intersección entre actitud, conocimiento y habilidad. La unión entre ellos la ocupa lo que llamamos competencia

Para Braslavsky (2004: 33) el término competencia hace referencia al "procedimiento internalizado que incorpora conocimientos conceptuales y que está al mismo tiempo en permanente proceso de revisión y perfeccionamiento, a la vez que permite resolver un problema material o espiritual, práctico o simbólico, haciéndose cargo de las consecuencias".

Perrenoud (2004: 35) define la competencia como "(…) la capacidad de actuar de

manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos". Según este autor, no se puede disociar las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los docentes, especialmente si queremos que el sistema educativo tenga una función orientadora y no propedéutica.

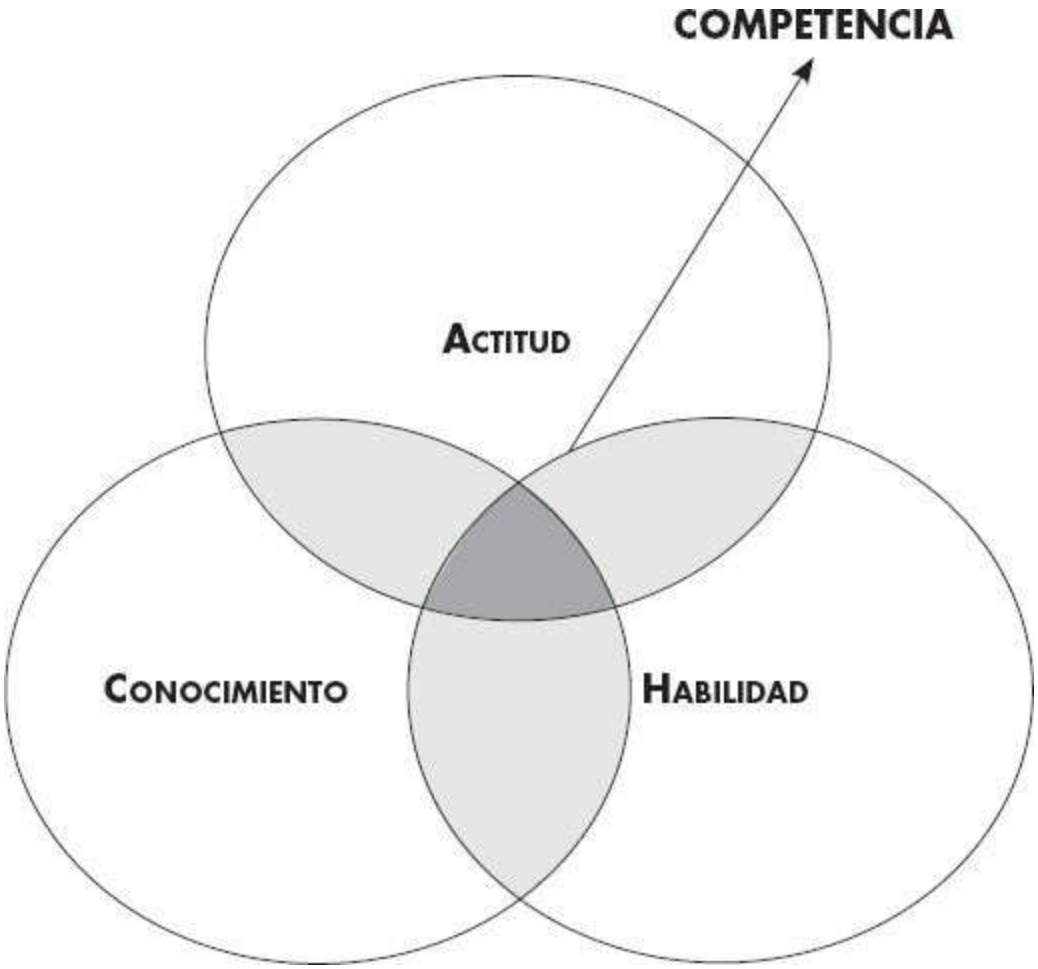


Figura 1.4. Situación del término competencia

Puesto que la profesión no es estática, sino que es dinámica y sistémica, sus transformaciones pasan particularmente por la necesidad de nuevas competencias.

A continuación referenciamos las competencias consideradas prioritarias porque son coherentes con la nueva función de los profesores, la evolución de la formación continua y las ambiciones de las políticas de educación. Perrenoud insiste en diez grandes bloques competenciales como son:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.

5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

En este caso el concepto de competencia, representa una *capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a todo tipo de situaciones.* Esta definición insiste en cuatro aspectos:

- Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos.
- Esta movilización sólo resulta pertinente en *situación*, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras.
- El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas. Se ha comprobado que los profesores experimentados han desarrollado la competencia de percibir múltiples procesos que se desarrollan a la vez en su clase. Son capaces de advertir lo esencial de lo que se trama en varias escenas paralelas. Esta competencia se moviliza por numerosas competencias más globales de gestión de aula (como saber prever o prevenir el conflicto o el alboroto) sostenidas por *esquemas de pensamiento* (Altet, 1994; Perrenoud, 1996) los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la *navegación* cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997).

En el cuadro 1.3. Perrenoud (2004) nos presenta las competencias propuestas en el desarrollo docente en relación con las competencias más específicas o subcompetencias a desarrollar en la formación continua.

En las últimas décadas procedentes de diferentes países, se han ido elaborando diferentes estudios y propuestas sobre las competencias docentes.

En la figura 1.5 presentamos la propuesta de ocho competencias docentes, elaborada después de dos años de debate en Holanda con docentes e instituciones educativas.

Esta propuesta se encuentra recogida en un borrador de mayo de 2004 titulado "Competence requeriments teachers" y corresponde al listado de competencias para la formación de docentes a raíz de la adopción de Grados EESS del Plan Bolonia.

A continuación (cuadro 1.4) desarrollamos algunos de los indicadores más significativos de la movilización de cada una de las competencias señaladas en la figura anterior.

ÁMBITOS				
COMPETENCIAS DOCENTES	Con alumnos	Con el equipo docente	Con el entorno educativo	Con él/ella mismo/a
Transversal	1			
Interpersonal	2	6	7	8
Pedagógica	3			
Experta en la materia impartida	4			
Organizativa	5			

Figura 1.5. Competencias docentes

También algunas Facultades de Ciencias de la Educación [2] han puesto de manifiesto el interés por mejorar las competencias docentes de sus futuros maestros a partir del documento.

Seguidamente en el Cuadro 1.3, hacemos una breve enumeración de las citadas competencias:

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (ALGUNOS EJEMPLOS)
1. *Organizar y animar situaciones de aprendizaje*	• Conocer los contenidos y su traducción en objetivos • Trabajar a partir de los errores y los obstáculos • Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas
2. *Gestionar la progresión de los aprendizajes*	• Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos • Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo • Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión
3. *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación*	• Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase • Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua
4. *Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo*	• Fomentar el deseo de aprender y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el alumno • Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos • Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno
5. *Trabajar en equipo*	• Elaborar un proyecto de equipo • Formar y renovar un equipo pedagógico • Hacer frente a crisis o conflictos entre personas
6. *Participar en la gestión de la*	• Negociar un proyecto institucional

escuela	• Fomentar una escuela con todos los componentes • Hacer evolucionar la participación de los alumnos
7. *Informar e implicar a los padres*	• Favorecer reuniones informativas y de debate • Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos
8. *Utilizar las nuevas tecnologías*	• Utilizar los programas de edición de documentos • Comunicar a distancia a través de la telemática • Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza
9. *Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión*	• Prevenir la violencia en la escuela • Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase • Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia
10. *Organizar la propia formación continua*	• Saber explicitar sus prácticas • Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios • Aceptar y participar en la formación de los compañeros

Cuadro 1.3. Formación de docentes

1. Actuar en tanto que profesional, o presunto profesional, crítico e interpretativo de los objetos del saber o culturales, en el ejercicio de sus funciones.
2. Comunicarse clara y correctamente en la lengua de la enseñanza, de forma oral y escrita, en los diferentes contextos relacionados con la profesión de enseñar.
3. Concebir situaciones de enseñanza-aprendizaje para los contenidos a hacer aprender y en función del desarrollo de las competencias que se pretendan que adquieran los alumnos.
4. Pilotar situaciones de enseñanza-aprendizaje para los contenidos a hacer aprender y en función del desarrollo de las competencias que se pretendan que adquieran los alumnos.
5. Evaluar la progresión de los aprendizajes y el grado de adquisición de las competencias de los alumnos sobre los contenidos a aprender.
6. Planificar, organizar y supervisar el modo de funcionamiento del grupo clase para favorecer el aprendizaje y la socialización de los alumnos.
7. Adaptar las intervenciones a las necesidades y a las características de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación o cualquier otro problema.
8. Integrar las tecnologías de la información y de la comunicación para la preparación y la dirección de las actividades de enseñanza-aprendizaje, de gestión de la enseñanza y de desarrollo profesional.
9. Cooperar con el equipo del centro, las familias, los diferentes agentes sociales y los alumnos con la visión de los objetivos educativos de la escuela.
10. Trabajar de forma colaborativa con los otros miembros del equipo pedagógico en la realización de trabajos permitiendo el desarrollo y la evaluación de las competencias.
11. Comprometerse en un proyecto individual y colectivo de desarrollo profesional.

12. Actuar de forma ética y responsable en el ejercicio de sus funciones.

Presentamos de manera gráfica (cuadro 1.5) la correlación entre las competencias dictadas por la Unión Europea, junto con las aportaciones que sobre desarrollo de competencias docentes hacen dos destacados autores, Perrenoud (1999) y Zabalza (2003).

A lo largo de la exposición comprobamos que tanto en la formación continua como en la formación inicial existe una preocupación por la profesionalización del docente a través del desarrollo y movilización de competencias concretas.

Podemos destacar que, tanto en la formación inicial como en la continua, figuran competencias que se van repitiendo y que dan amplitud a la profesión del docente. Ya no solo es el experto que concibe y pilota situaciones de aprendizaje sino que además se le pide que sepa trabajar en equipo y especialmente que se implique en su propia formación a través de procesos reflexivos para el ejercicio responsable de sus funciones.

COMPETENCIA	INDICADOR
1. *Transversal*	El profesor se mueve de manera eficaz y eficiente en entornos lingüísticos, tecnológicos e interculturales utilizando estos conocimientos en el ejercicios de las otras competencias docentes y en todos los ámbitos de la educación
2. *Interpersonal*	Liderazgo. Crea una atmósfera amable y cooperativa y potencia y consigue una comunicación abierta. Estimula la autonomía y con su interacción con los alumnos pretende un equilibrio entre: • Orientación y asesoramiento • Atención y acompañamiento
3. *Pedagógica*	Ofrece a sus alumnos un entorno de aprendizaje y trabajo seguro, en el cual se puede apoyar y organizar el desarrollo emocional, moral y social. Asegura que sus alumnos: • Se sientan acogidos y apreciados • Puedan tomar iniciativas y trabajar de manera autónoma
4. *Experta en la materia impartida y en los métodos de enseñanzaaprendizaje*	Un profesor con competencias expertas en la materia y en los métodos de enseñanza ayuda a sus alumnos a adquirir los conocimientos y a utilizar las competencias que necesitará como ciudadano para integrarse en la sociedad con todos los derechos.
5. *Organizativa*	Asegura que sus alumnos puedan trabajar en un sistema orientado a sus trabajos. Hacen posible que sus alumnos: • Sepan qué y cómo hacer, así como las intenciones que orientan el trabajo y las consecuencias que conlleva.
6. *Para trabajar en grupo*	Colabora con los compañeros en la construcción de un ambiente de aprendizaje, una buena cooperación y una buena organización del centro educativo.
7. *Para cooperar con el entorno de la escuela*	Con esta competencia el profesor asegura una buena comunicación con los alumnos, las familias o tutores así como con el resto de instituciones que forman parte del entorno de aprendizaje inmediato y mediato.
8. *Para la reflexión y el desarrollo*	Un/a profesor/a con competencias para la reflexión y el desarrollo se preocupa de manera regular de poner al día sus competencias y sus puntos de vista profesionales. • Valora la importancia de la práctica reflexiva en la mejora de sus competencias.

	• Conoce sus puntos fuertes y débiles. • Participa en procesos de innovación e investigación • Participa en los procesos de formación permanente personal y profesional tanto desde el ámbito individual como desde el ámbito de centro.

Cuadro 1.4. Indicadores de las competencias docentes

UNIÓN EUROPEA (1999)	PERRENOUD (1999)	ZABALZA (2003)
Compromiso con el progreso y logros de los educandos	Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Planificar el procesos de enseñanza-aprendizaje
Capacidad en estrategias de enseñanza-aprendizaje	Gestionar la progresión de los aprendizajes	Seleccionar y preparar contenidos profesionales
Capacidad para el asesoramiento de educandos y padres de familia	Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación	Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas
Conocimiento de los temas a ser enseñados	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo	Manejo de nuevas metodologías
Capacidad para comunicarse con eficacia con los grupos y los individuos	Trabajar en equipo	Organizar actividades y compartirlas
Capacidad para crear un clima de aprendizaje	Participar en la gestión de la escuela	Relacionarse con los alumnos y su entorno
Capacidad de hacer uso del aprendizaje electrónico	Informar e implicar a los padres	Autorizar e informar
Capacidad para manejar el tiempo con efectividad	Utilizar nuevas tecnologías	Manejo de nuevas tecnologías
Capacidad de evaluar su propio desempeño	Afrontar los deberes y dilema propios de su profesión	Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
Conciencia de la necesidad del desarrollo profesional continuo	Gestionar la propia formación	Identificarse con la institución y trabajar en equipo
Capacidad para evaluar los resultados de aprendizaje y logros de los educandos		
Capacidad para colaborar en la resolución de problemas y responder a la necesidades de los educandos		
Capacidad para mejorar el ambiente de enseñanzaaprendizaje		
Capacidad para ajustar el plan de estudios a contextos educativos específicos		

Cuadro 1.5. Correlación de las competencias docentes

Así pues el aprendizaje del oficio de enseñar y el desarrollo de competencias docentes, como proceso abierto, flexible y permanente no debe verse limitado a la formación académica, sino todo lo contrario, debe favorecer un progresivo aprendizaje en el lugar de trabajo. La capacidad de los docentes para desarrollarse productivamente

en una situación de trabajo no depende exclusivamente de las situaciones de aprendizaje formal sino también del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo. Como afirma Lévy-Leboyer (2003: 49), aunque la formación tradicional se pone posteriormente en práctica en el lugar de trabajo, actualmente, se presenta la formación teórica y práctica como un proceso simultáneo. De este modo, "adquirir nuevas competencias no es solo una actividad anterior al trabajo o que se efectúa de forma aislada, sino que se realiza en el transcurso del mismo trabajo y mediante este mismo trabajo".

HACIA UNA NUEVA EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA

No se puede hablar de formación sin adentrarnos previamente en el aprendizaje de competencias puesto que éste es el eje sobre el que gira la formación.

Como se ha definido anteriormente, si las competencias deben ejercitarse en la situación profesional, la experiencia se convierte en una pieza fundamental en la adquisición y desarrollo de competencias y por consiguiente en el proceso de profesionalización. Así pues la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye en la actualidad una misión esencial.

En esta formación se debe tener en cuenta no sólo el conocimiento técnico, que hace referencia al saber y al saber hacer, sino también en las cualidades personales relacionadas con la toma de decisiones y el intercambio de información necesario para un desempeño efectivo. Esto significa que un profesional es competente no sólo porque manifieste conductas que expresan la existencia de conocimientos y habilidades que le permitan resolver adecuadamente los problemas profesionales, sino también porque siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en consecuencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, y con flexibilidad y constancia en la solución de los problemas que le presenta la práctica profesional.

Por lo tanto, dentro de las competencias profesionales que deberá desarrollar el docente se encuentra la denominada competencia reflexiva.

Esta competencia, que analizaremos en el capítulo siguiente, no debe entenderse como una competencia aparte sino como una competencia transversal que se da en el desarrollo de las demás competencias favoreciendo que el docente llegue por sí mismo, no solamente a descubrir los aspectos que quiere o debe cambiar o mejorar, sino a buscar soluciones y a evaluarlas por sí mismo.

De este modo llegamos a nueva visión en cuanto a la formación y es que ésta puede inducir al cambio. Sin embargo no todo cambio implica mejora. También podemos admitir que determinados propósitos de mejora requieren "más" cambio en el docente, es decir un cambio que no se limita a modificar algún recurso material de su propia *praxis*, sino un cambio que signifique indagar en el porqué de su actuación docente, es decir cambios que pueden significar una manera distinta de actuar y de inteactuar con otros docentes.

Figura 1.6. Pirámide para explicación/deducción de la Competencia Reflexiva (M. V. Gómez Serés)

PROPUESTA REFLEXIVA 1

¿INNOVACIÓN "POR TRANSMISIÓN"?

Para la reflexión individual y/o grupal

1. ¿Las exigencias institucionales y legislativas garantizan la innovación?
2. ¿Quién lidera la innovación educativa en la escuela y en la Universidad?
3. ¿Qué función tiene el docente en un proceso de innovación?
4. ¿Quién asume la innovación y su praxis en las aulas?
5. Identifiquen algunas frases típicas entre docentes que actúan en la práctica como elementos detractores de la innovación educativa.
6. Si los proyectos de innovación y la praxis del aula no van de la mano, ¿cuál es el resultado institucional?
7. La innovación, ¿es algo de orden teórico o práctico?
8. ¿Es posible que el docente —sin ser plenamente consciente— introduzca innovación en su praxis o práctica profesional? ¿Qué se puede concluir?
9. ¿Qué riesgos presenta la innovación?
10. ¿Cómo motivar a los equipos docentes para la innovación?

* * * * *

[1] En los países anglosajones sólo algunos oficios se consideran profesiones de pleno derecho: médicos, magistrados, abogados, arquitectos, científicos, investigadores, directores ejecutivos. La enseñanza no forma parte de esos oficios por entenderse que la profesión docente no tiene propiamente rango de profesión, sólo de *semiprofesión* (Etzioni, 1969) caracterizada por una semiautonomía y semiresponsabilidad.

[2] Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 2001: *La formation à l'enseignement. Les oreintations, les compétences professionelles*.

2

El Aprendizaje Experiencial y Reflexivo

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

Indagar sobre la naturaleza del aprendizaje experiencial conduce necesariamente a un estudio conceptual que aporte referentes teóricos que lo expliquen y justifiquen. Dicha perspectiva teórica además de facilitar una mayor comprensión de este aprendizaje posibilita una aplicación más rica en la formación inicial (especialmente en el *Practicum*) y en el desarrollo de profesionales en activo. Conocer la noción y los fundamentos del *aprendizaje experiencial* permite a formadores y docentes conocer ese proceso didáctico y sus características en vistas al diseño e implementación de propuestas formativas a partir de la experiencia o la práctica.

Aunque pueda resultar paradójico es necesario y pertinente realizar un esfuerzo para teorizar sobre los aspectos que afectan a la experiencia, a la práctica y al *Practicum* de estudiantes universitarios. Y la razón está en que la formación y docencia universitaria continúa careciendo de claridad en cuanto al fundamento teórico del aprendizaje experiencial y, como consecuencia, este aprendizaje se trata y gestiona de forma intuitiva y arbitraria.

Es muy común que formadores y docentes no siempre conozcan los motivos de por qué en ocasiones la experiencia enseña con fuerza a aprendices y en otras no actúa didácticamente como se había planificado. Un mayor conocimiento de las bases teóricas del aprendizaje experiencial permite comprender mejor lo que sucede a los que aprenden en esa situación didáctica y qué condiciones deben darse para que se produzca ese aprendizaje. En esa medida los formadores estaremos en condiciones de optimizar el potencial didáctico de la experiencia y desarrollar todas las posibilidades que ésta presenta en la formación de las personas.

En el contexto pedagógico se entiende que teorizar es tratar de ordenar, disciplinar el proceso y a la vez, dar sentido al conjunto de operaciones y pasos puesto en marcha hasta sistematizar el proceso de cómo se aprende de la experiencia y de la práctica.

Existe otro motivo, aunque de orden secundario, para fundamentar y formalizar los

procesos del *aprendizaje experiencial*: fácilmente la vivencia y las experiencias de estudiantes y aprendices pueden conllevar efectos de fascinación, fenómenos de identificación y de proyección, que les dejan maravillados o, en caso negativo, desmotivados. En este sentido Perrenoud (2004) expone precisamente que el arte [1] consiste en partir de la experiencia para salir de ella y alejarse progresivamente del lamento o la simpatía recíproca para construir conceptos y saberes a partir de situaciones de prácticas relacionadas. Y propone partir de la práctica y de la experiencia, sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar.

En este planteamiento pedagógico subyace un enfoque constructivista del aprendizaje [2] que propone a los practicantes o los profesionales noveles recorrer un itinerario didáctico inductivo en su formación, cuando partiendo de sus experiencias y prácticas construyen nuevos saberes y aprenden a transferir sus conocimientos a nuevos contextos, realizando un *aprendizaje significativo*.

Tras estas consideraciones preliminares nos disponemos a abordar el concepto de *aprendizaje experiencial* entendiendo que es el aprendizaje que se desarrolla en situación de trabajo, por contraposición a los aprendizajes que se producen en las instituciones educativas. Es decir, se lleva a cabo sin intermediarios, directamente en contacto con el entorno. Glosando a Kolb (1984), podemos definir el aprendizaje experiencial como un trabajo reflexivo sobre lo vivido, una transformación de la experiencia en conciencia dentro de un proceso de autoafirmación que tiene lugar en todas las situaciones de toma de decisiones y de resolución de problemas en la vida cotidiana.

Aunque pudiera parecer que el eje básico sobre el que se asienta el aprendizaje experiencial es la acción, como si se tratara de "aprender haciendo" [3], la palabra clave, apunta Zabalza (2003) no es la acción sino la "reflexión". En este mismo sentido el aprendizaje puede ser descrito como el resultado de la reflexión sobre la experiencia que lleva a una acción intencional de cara a comprobar las hipótesis que surgen de dicha reflexión. Esta acción lleva por su parte a una experiencia más profunda y a una nueva reflexión, de forma que el aprendizaje experiencial puede ser concebido como un ciclo continuo o espiral. Por esta razón resultan en la práctica inseparables las nociones de aprendizaje experiencial (que parte de la experiencia) y el aprendizaje reflexivo (que requiere reflexión).

Para que pueda darse el aprendizaje experiencial se precisan básicamente tres elementos que estén interactuando. Esos elementos básicos son la *experiencia*, la *reflexión* y el *aprendizaje* relacionados entre sí y articulados, tal como muestra la figura 2.1.

Figura 2.1. Componentes y estructura del aprendizaje experiencial

El *aprendizaje experiencial* sigue una estructura dinámica, cíclica y sistémica. La formación se sustenta en la experiencia y la práctica, y su eje vertebrador es el aprendizaje que se alcanza a través de la reflexión sobre una y otra. El concepto didáctico del aprendizaje reflexivo exige integrar las experiencias en el conjunto de conocimientos, así como integrar las reflexiones sobre alternativas de actuación.

Es importante resaltar, en este punto que, aunque la experiencia es un elemento clave, en sí misma puede resultar insuficiente como base para el desarrollo profesional. Precisamente cuando el aprendiz actúa en este proceso didáctico como un participante activo, realizador, comprometido con su propio aprendizaje y mantiene una interacción continua entre la acción y la reflexión, es cuando podemos hablar propiamente de aprendizaje experiencial. Este aprendizaje puede ser promovido bien a través de la reflexión sobre experiencias pasadas bien a través de experiencias planeadas con esa finalidad [4]. En esas ocasiones la reflexividad de cada aprendiz puede llegar a contener momentos de creación que bien orientados pueden ser constructivos y transformadores (Barnett, 1997).

De esta manera podemos plantear que la reflexión es aplicar o proyectar la mente y su función intelectual sobre la experiencia. Sin embargo, el aprendizaje experiencial es algo más que la simple transferencia de conocimientos teóricos a la práctica. La experiencia práctica incorpora componentes básicos del aprendizaje como el elemento creativo, la presencia física y la actuación personal del que aprende. Precisamente el aprendiz se implica plenamente con toda la riqueza de sus múltiples dimensiones, física, moral, emocional, socio-cultural, etc.

En algunos contextos pensar y reflexionar se utilizan como expresiones unívocas, sin embargo en el contexto pedagógico podemos diferenciar una de otra observando que la reflexión señala un cierto distanciamiento. El diccionario ideológico (Casares, 1982) define el significado figurado de reflexionar como “considerar nueva y detenidamente una

cosa" [5]. En ciencias humanas la distinción entre pensar y reflexionar es poco evidente, ya que no hay solución de continuidad entre el pensamiento más próximo a la acción, el que la guía y la reflexión más distanciada. La mera sucesión de ideas o sugerencias constituye el pensamiento, pero no el pensamiento reflexivo que requiere de un orden y sistematización dirigidos a una conclusión aceptable. Sólo cuando esa sucesión de ideas está controlada de tal manera que se estructura como secuencia ordenada que conduce a una conclusión que contiene la fuerza intelectual de las ideas precedentes, sólo entonces estamos en presencia del pensamiento reflexivo. Dewey (1989: 57), resume esta idea utilizando esta imagen: "fijar la mente en un tema se asemeja a mantener un barco en su ruta, pues implica un cambio constante de posición junto con cierta unidad de dirección. El pensamiento reflexivo es coherente y ordenado".

La reflexión constituye una operación o facultad de la mente humana que permite a la persona un conocimiento de sí misma y de sus acciones y que examina las ideas e impactos recibidos a través de los sentidos y la percepción. La reflexión es por tanto el proceso de estructuración de las distintas percepciones que se tienen a lo largo de la vida y en momentos específicos del actuar humano.

Sin embargo, la reflexión no es meramente un proceso psicológico individual, que puede ser estudiado desde esquemas formales, independientes del contenido, el contexto y las interacciones. Así lo puntualiza Pérez Gómez (1987: 97).

> "La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. No es un conocimiento *puro*, es un conocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital".

La reflexión puede plantearse no sólo como una disposición de la persona sino más bien como una operación mental consistente en un conjunto de procesos mentales orientados al conocimiento analítico mediante los cuales la persona aprende de sus experiencias y reconstruye su conocimiento personal. Simultáneamente la reflexión promueve la experimentación *in situ* y desencadena nuevas verificaciones y la comprensión provisional de las acciones realizadas.

Precisamente por la relevancia que presenta la reflexión en el proceso del aprendizaje experiencial es oportuno transcribir una cita extensa de Kemmis (1985: 148-149) sobre la naturaleza del proceso reflexivo.

> "La reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción, y las relaciones entre el individuo y la sociedad), utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción). Podríamos resumir la naturaleza de la reflexión de la siguiente forma:

1. La reflexión no está determinada biológica o psicológicamente, ni es puro pensamiento, expresa una orientación hacia la acción y refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en las que nos encontramos.
2. La reflexión no es una forma individualista de trabajo mental, ya sea mecánica o especulativa, sino que presupone y prefigura relaciones sociales.
3. La reflexión no es ni independiente de los valores, ni neutral; expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares.
4. La reflexión no es indiferente ni pasiva ante el orden social, ni meramente propaga valores sociales consensuados; sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.
5. La reflexión no es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social".

La reflexión es considerada, por tanto, como un proceso de transformación de la propia experiencia acumulada, a través de nuestra historia, en determinados pensamientos, compromisos y acciones que se ve afectada por nuestra tarea diaria, utilizando determinadas estrategias como la comunicación, la toma de decisiones y la acción. Dewey fue uno de los primeros en aportar las primeras y más significativas ideas sobre la actividad práctica y sobre la reflexión práctica. Dewey al determinar las características de la reflexión, apunta que ésta transforma la práctica diaria —que en muchos casos pueden ser rutinaria o intuitiva— en acción inteligente y responsable.

También podemos afirmar que la reflexión no se reduce solamente a pensamiento o a actividad mental sino que constituye una buena práctica de los profesionales interesados por la investigación y con inquietudes positivas hacia el cambio; profesionales que analizan e interpretan situaciones en las que están inmersos y en las que actúan para mejorarlas en su contexto real, no teórico.

El proceso reflexivo posibilita la concienciación de las propias acciones y la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión permite tomar en cuenta la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos y supone una actitud exploratoria de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, sobre lo que se piensa; es decir, argumentar, buscar explicaciones y relaciones. Se descubre la dimensión metacognitiva de la reflexión. La *metacognición* [6] (Flavell, 1976) es aquella reflexión que se centra en los propios procesos mentales y, tomando conciencia de ellos, los reorienta y los autorregula.

En el contexto didáctico se utiliza la expresión *metacognición* para referirse al autoconocimiento sobre los propios procesos mentales del que aprende o del que enseña. La reflexión se convierte en un proceso metacognitivo, en una estrategia metodológica compleja (Porlán, 1998), a través del cual tomamos conciencia de nuestras creencias e intereses individuales y colectivos, los analizamos, los depuramos críticamente y, a través

de ellos, nos convertimos en constructores de nuestro conocimiento experiencial y de nuestra práctica cotidiana.

Esta perspectiva metacognitiva de la reflexión manifiesta la estrecha relación existente entre pensamiento reflexivo y proceso educativo, entre reflexión y cambio. Todo cambio que pretenda una mejora exige un proceso previo de reflexión. Precisamente la tarea educativa práctica impele constantemente al profesor a realizar cambios en la orientación de su actividad docente, le lleva a innovar en la búsqueda y la aplicación de alternativas estratégicas para el aprendizaje de cada uno de sus alumnos/as. No es posible ser un buen profesional de la educación sin una permanente reflexión a partir de la práctica.

Precisamos, especialmente en el caso de los futuros profesores y maestros, que aprendan en la universidad a ser reflexivos, que finalicen sus estudios estando habituados a realizar ese ejercicio imprescindible en la profesión docente y a través de esta práctica, iniciada metodológicamente en el periodo de su formación universitaria, mejorar su preparación para la intervención educativa y pedagógica en su futura aula escolar.

Si la capacidad de reflexión es un aspecto básico de la formación docente, ésta ha de abordarse también, desde los planes de estudio del título de grado de maestro, y llegar a formalizar el modo de incidir en su formación para la reflexión.

Para completar estas consideraciones acerca de la reflexión es obligado añadir la idea de que la reflexión, además, actúa en la persona del docente como una fuente de continuo desarrollo personal y profesional y fomenta el espíritu indagativo e investigador. Y, en último término, hay que destacar la dimensión social que se atribuye a la reflexión como una actividad en la que pueden participar todos los implicados en el proceso formativo.

La meta de la reflexión, tal como antes se ha expuesto, es mejorar la práctica a través de la explicación de los fenómenos que ocurren. Además según Ebbut (1985), la investigación depende de la acumulación progresiva de conocimiento a través de la colaboración, lo que indica que la reflexión no es solitaria.

No podemos afirmar que la reflexión sea un proceso mecánico ya que su especificidad reside en la continua construcción y creación de nuevos planteamientos. Como afirma Yinger (1986: 275) “el pensamiento en la acción no es una serie de decisiones puntuales que configuran la acción rutinaria, sino un permanente diálogo o conversación que implica la construcción de una nueva teoría, la búsqueda de adecuadas especificaciones de la situación, la definición interactiva de medios y fines, y la reconstrucción y reevaluación de los propios procedimientos”.

EMOTIVIDAD Y APRENDIZAJE REFLEXIVO

A pesar de los dilemas que versan sobre la naturaleza y función de la motivación en el aprendizaje, la ciencia pedagógica universal ha aceptado la estrecha correlación entre la dimensión emocional del ser humano y su capacidad de aprender en una circunstancia determinada. La psicología cognitiva ha aportado numerosos estudios empíricos al respecto que consolidan esta afirmación y que la práctica didáctica también nos confirma

plenamente. Por ello podemos afirmar categóricamente que la participación de la emotividad humana en los procesos de aprendizaje es real y elevada.

Sin embargo, Pozo y otros, (2006: 181):

> "La investigación educativa sigue indagando en una cuestión concreta al respecto: la dificultad de entender la bidireccionalidad entre motivación y aprendizaje. ¿Los alumnos no aprenden porque no están motivados o no están motivados porque no aprenden? (…) la motivación parece seguir asociándose por parte de un número elevado de profesores con factores afectivos y emocionales y no tanto cognitivos."

Realizamos un acercamiento al significado del término *emoción* que, etimológicamente significa "el impulso que induce la acción" y que muestra quizás su acepción más material. Giddens (1995: 201) afirma que "la emoción y la motivación están intrínsecamente conectadas. El aprendiz extrae la energía de su ser emocional, dando lugar a expresiones como pasión por aprender, hambre de verdad, sed de saber, que reconocen que la trayectoria del doble bucle puede alcanzarse en un recorrido de proyectil impulsado por la energía emocional". Los casos de adultos que desarrollan un pensamiento crítico gracias a incidentes que lo disparan, refuerza la idea de que las emociones fuertes estimulan el aprendizaje.

Sin embargo, en el ambiente académico universitario la emoción apenas ha tenido entrada y raramente ha sido reconocida, valorada o relacionada con el conocimiento. El mundo universitario, que ha sublimado la mente y el intelecto, ha percibido tradicionalmente las emociones y los sentimientos como elementos no fiables, irracionales, de orden casi corporal, por lo que han sido tratados por los propios docentes y alumnos como elementos desechables. Esta tradición ha traído como consecuencia una cierta resistencia a integrar las emociones en los procesos cognitivos en la Educación Superior puesto que los alumnos y sus profesores han sido entrenados para ignorarlas y desconfiar de ellas.

Esta cita de Brockbank y McGill (2002: 62) nos exhorta hacia ese avance imprescindible en la enseñanza universitaria:

> "Necesitaremos a quienes se sientan cómodos y estén dispuestos a correr el riesgo de encontrarse a veces incómodos con la emoción para manejar el pulso volátil y asegurar que la energía se mantenga contenida en beneficio del aprendizaje. La comprensión de la emoción humana y de las interacciones emocionales de las personas será necesaria para apoyar al aprendiz que opte por entrar en la 'órbita' del aprendizaje de doble bucle. Las cualidades que necesitan los profesores de la enseñanza superior para apoyar el potencial de doble bucle, incluyendo la inteligencia emocional, son las de facilitador. Hemos dicho que la universidad no ha valorado tales cualidades, pero muchos universitarios las han adquirido y las utilizan a menudo en su práctica profesional, a consecuencia de la influencia de Carl Rogers."

Carl Rogers [7] introdujo la atención y cuidado de la dimensión psicológica en las relaciones humanas y las puso como condición básica del aprendizaje entendido como interrelación didáctica. Fue un gran defensor de la autonomía del cliente —en nuestro caso, el estudiante— acuñando la pedagogía de la *no directividad* y situando al profesor, maestro, experto como un *facilitador* o guía de los procesos autónomos del conocimiento y la maduración personal.

Rogers ha influido muy notablemente en la educación del siglo XX y ha prestado una

especial atención a la psicología personal del aprendiz. Así expresaba Rogers (1983: 121) la finalidad de la educación:

> "Para sobrevivir en un ambiente continuamente cambiante [el objetivo de la educación] es la facilitación del cambio y del aprendizaje. Y, ¿cuáles son las condiciones necesarias y suficientes del aprendizaje? El aprendizaje es: autoiniciado, significativo, experiencial, de toda la persona; un procedimiento centrado en la persona. La facilitación del aprendizaje significativo se basa en (…) cualidades que existen en la relación personal entre el facilitador y el aprendiz."

APRENDIZAJE PRÁCTICO Y APRENDIZAJE TEÓRICO

Para aproximarse a estas dos lógicas presentadas, que coexisten simultáneamente en la formación universitaria y en la formación permanente, es necesario exponer algunas notas sobre los tipos de conocimiento o saberes propios del ser humano: el conocimiento científico y el conocimiento ordinario. Son conocimientos de distinta tipología en función de quienes los elaboran y de cómo los realizan.

La dicotomía entre estos saberes es tradicional y aceptada de manera generalizada en tanto que se dan notables diferencias entre uno y otro, y se confrontan aparentemente como conocimientos desligados, a pesar de compartir el mismo origen, la vida cotidiana, y la misma función, la interpretación y explicación del mundo (Montero, 1987).

Para entender adecuadamente la formación teórico-práctica que propicia la Práctica Reflexiva puede ser útil recordar la diferencia entre el conocimiento teórico y el práctico.

- El *conocimiento teórico* lleva consigo objetividad y universalidad, pues se abstrae de las condiciones particulares. Este conocimiento no depende del contexto por ser universal.
- El *conocimiento práctico* es subjetivo, y tiene un carácter contingente y, por tanto, no se puede afirmar de forma universal ya que presenta una fuerte dependencia del contexto en el que se ha originado.

Las teorías científicas son explícitas, formales, claras e internamente consistentes. En cambio las teorías intuitivas o del conocimiento ordinario o práctico, son implícitas, no conscientes, tácitas y, obviamente, no pueden formalizarse y tampoco se plantean la necesidad de ello [8].

Sánchez (2003: 14), desde una óptica piagetiana atribuye la diferencia entre estos dos modos de conocimiento, a los esquemas utilizados.

> "La construcción del conocimiento *lego* se enmarcaría, asumiendo a Piaget, dentro de los esquemas sensorio-motrices, preoperacionales y de operaciones concretas. Esquemas donde la acción directa sobre los objetos y los fenómenos, las *ataduras* a la experiencia física y perceptiva, y la flexibilidad del pensamiento desdibujado por el mundo inmediato de la concreción, respectivamente, hacen viable ciertas formas de conocimiento (las legas). En contraste a estos modos de conocer, el conocimiento científico se desarrollaría bajo el *paraguas* de esquemas formales, los más evolucionados, pero que igualmente tienen como prerrequisito la experiencia concreta, esquemas que definen los modos tradicionales de hacer ciencia. Se trataría, en definitiva, de procedimientos cualitativamente distintos de construir conocimientos, delimitados

por las características particulares de los esquemas o por reorganizaciones cognoscitivas diferentes."

Si bien podemos distinguir las diferencias entre un tipo y otro de conocimiento, lo que interesa destacar es la producción y evolución del saber, producto de construcciones científicas y construcciones populares. La ciencia ya admite la legitimidad del conocimiento ordinario e intuitivo, aunque proceda de esquemas muy distintos, y lo ha incorporado como un elemento relevante dentro del conocimiento en el área educativa. Esto constituye un avance considerable puesto que la Pedagogía no puede cerrarse a las acciones cotidianas de los contextos escolares. De esta manera las perspectivas de formación de los estudiantes o profesionales se dilatan, se flexibilizan; se amplían los horizontes y se facilita la producción de conocimientos más creativos aproximando la educación a una perspectiva más holística.

Todas estas cuestiones hacen que la experiencia y el contacto con las situaciones cotidianas de las instituciones educativas emerjan y encuentren su espacio en el currículo y los planes de estudio de los docentes como la gran asignatura, o como hemos formulado anteriormente, haciendo que la formación práctica se convierta en el eje vertebrador de toda la formación docente.

En el siglo XXI la formación de los docentes ha de aunar ambas lógicas, que no son contradictorias en sí mismas para, partiendo de la primera [9], la lógica práctica, llegar de la manera más adecuada a la lógica científica. La lógica académica también es sumamente importante y facilita los instrumentos y da valor y entidad a la anterior. De hecho, a ambas lógicas deberían desarrollarse simultáneamente, alterando el sistema clásico que define cómo aprender primero y después aplicar lo aprendido.

En este punto pueden ser ilustrativos algunos de los postulados de Piaget [10]. *Tener éxito* [11] significará comprender en la acción: ejercer responsabilidades, hacer, actuar. Sin embargo *comprender* expresa tener éxito en el pensamiento: la reflexión, dar sentido a la acción, la memorización. Si bien suele depender de las características personales, la acción suele preceder a la comprensión y la práctica precede a la teoría. A continuación (cuadro 2.1) se presentan los resultados parciales de una investigación realizada en el ámbito universitario que compara los aspectos diferenciales del aprendizaje experiencial y el aprendizaje académico tradicional.

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	APRENDIZAJE TEÓRICO-ACADÉMICO
Actividades integradas en la vida.	Actividades separadas del trabajo cotidiano.
El alumno es el responsable de la adquisición de saberes teóricos y prácticos.	El docente es el responsable de la planificación y desarrollo del aprendizaje.
Enriquecimiento respecto al programa previsto.	Programas formalizados y explícitos.
Aprendizaje centrado en la resolución de problemas en el contexto escolar.	Aprendizaje con intención de provocar rupturas con las tareas habituales.
Aprendizaje por observación, demostración y por imitación en las situaciones reales.	Aprendizajes por intercambios verbales, mediante simulaciones, etc.
Aprendizaje de mayor significación personal.	Aprendizaje más memorístico y menos significativo.
Aprendizaje funcional, aplicable a otros contextos.	Aprendizaje enmarcado en el ámbito académico y poco extrapolable.

Aprendizaje vivencial y poco memorístico.	Aprendizaje cognitivo y fácilmente memorístico.
Aprendizaje interdisciplinar y holístico.	Aprendizaje disciplinar y lineal.
Aprendizaje habitual por método inductivo.	Aprendizaje habitual por método deductivo.
El logro de la tarea, origen de estimulación y motivación.	Menor estimulación procedente de la competitividad entre los aprendices.
Validación de los conocimientos y competencias por las tareas realizadas.	Certificación de los conocimientos y aptitudes mediante un examen.

Cuadro 2.1. Características del conocimiento experiencial y el teórico

RASGOS DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

Para que los aprendices y los profesionales noveles aprendan de su propia práctica por medio del aprendizaje experiencial, hay que considerar algunas condiciones que le son propias y que complementan las características presentadas en el cuadro comparativo anterior. Entre otros rasgos del aprendizaje experiencial, señalamos los que apunta Zabalza (2003):

- *Es un aprendizaje contextual*, limitado por el contexto. Los contextos del aprendizaje experiencial pueden ser enormemente diversos en función del escenario en que se produce, de si las experiencias son muchas o pocas, si el contexto es pobre y rutinario o es innovador, etc. Por ello este tipo de aprendizaje no puede ser extrapolado universalmente a otros contextos.

- *Es un aprendizaje poco sistemático y escasamente estructurado.* Esta característica lo distingue especialmente de los aprendizajes académicos que responden a un temario previsto y una ordenación sistemática. Sin embargo la experiencia, de marcado carácter imprevisible, marca sus propios ritmos y temáticas con sus particularidades propias de cada contexto. A pesar de tratarse de un aprendizaje desorganizado, el aprendizaje experiencial presenta mayor fuerza y riqueza que el académico.

- *Es un aprendizaje de mayor significación personal* para el estudiante y esto lo hace más duradero, es decir, menos vulnerable al olvido.

- Por su especificidad, es *un aprendizaje que se reconstruye a través de la narración*. El relato es el medio que más ayuda a su elaboración y su reconstrucción, y que mejor se adecua a la riqueza de matices que presenta la experiencia y lo que se ha aprendido de ella. El aprendizaje experiencial pierde riqueza si se le somete a esquemas sintéticos o a las construcciones conceptuales.

Otra de las condiciones que expone Zabalza (2003: 33) sobre el aprendizaje experiencial es que para que éste alcance su mayor potencial ha de incluir estas cinco

fases:

1. Fase de *preparación* que implica el diseño y anticipación de las posibles experiencias que se van a ofrecer a los alumnos y la consiguiente preparación de estos para implicarse en ellas.

2. Fase de *realización* de las acciones previstas en sus respectivos contextos.

3. Fase de *construcción* (preferentemente en grupo) de los significados atribuibles a las acciones desarrolladas. La *recodificación* de la experiencia (a través de la narración, la representación, etc.) facilita su significación: lo que se ha vivido básicamente como experiencia se reconstruye racionalmente y se convierte en experiencia pensada.

4. Fase de *generalización* a través del análisis de elementos comunes y diferentes entre diversas experiencias. El intercambio comunicativo que permiten los Practicum por pareja, por ejemplo, es muy útil. En esta fase los aprendices se enriquecen no sólo con su propia experiencia sino también con la de los otros.

5. Fase de *reconstrucción* y *conceptualización* de la propia experiencia a través de las aportaciones de la literatura especializada en ese tipo de situaciones o asuntos (libros, revistas, informes de otras personas, etc.).

Para finalizar este capítulo dedicado *al aprendizaje experiencial* y a la reflexión evocamos el concepto de reflexión que procede históricamente de la tradición racionalista y dualista, que no deber interpretarse exclusivamente como una actividad estrictamente cognitiva o intelectiva. Apostamos por la noción más holística de *reflexión*, aquella que integra los sentidos, reconoce las emociones, utiliza el diálogo y se basa en la experiencia personal.

Si deseamos cooperar en el esfuerzo colectivo por avanzar en la profesionalización de formadores y docentes, ha de facilitarse, sin solución de continuidad, que éstos adquieran la competencia reflexiva, y eso significa que en su reflexión han de integrar su experiencia cognitiva y afectiva.

* * *

PROPUESTA REFLEXIVA 2

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

En el mundo clínico frecuentemente se habla de las llamadas *sesiones clínicas* que los médicos especializados realizan semanalmente para estudiar algunos casos seleccionados. Los casos que se llevan a esas sesiones son de pacientes cuyo cuadro presenta una cierta dificultad, complejidad o interés. Son sesiones en que todos los médicos han estudiado el historial clínico del caso que se planteará, y se reúnen para estudiarlo también de forma colectiva para tomar una decisión profesional acertada, prudente y adecuada al paciente objeto del estudio.

Para la reflexión individual y/o grupal

1. ¿Con qué finalidad se realizan las *sesiones clínicas*?
2. ¿Qué sentido tiene que el caso clínico sea estudiado por todos el equipo médico a la vez y que se realicen en una hora en que todos puedan estar presentes y participar?
3. ¿Qué tipo de conocimientos te parece que se valoran más para decidir sobre el caso del paciente que se estudia?
4. ¿Cómo justificarías la efectividad de las *sesiones clínicas*?
5. ¿Qué motivos las hacen valiosas para los médicos y para los pacientes?
6. Intenta trasladar la situación formativa de la *sesión clínica* hospitalaria al escenario profesional de una institución educativa. En este supuesto, quincenalmente el equipo docente (de etapa, ciclo, curso, etc.) se reunirá para presentar casos y estudiarlos de forma compartida.
   - Imagina y comenta esta posibilidad justificando los aspectos que consideres positivos o negativos de estas hipotéticas, pero posibles, sesiones en el centro educativo.

- ¿Supone un cambio en la actual *cultura profesional* de los docentes? ¿Cuál?
- ¿Qué beneficios prevés en transferir esta realidad hospitalaria al ámbito educativo?
- ¿La ética profesional necesaria para una sesión clínica es parecida a la que se exige en la profesión docente? Concreta las exigencias éticas propias de los docentes que participan en las sesiones.

* * * * *

[1] En ese contexto Philippe Perrenoud se refiere al arte en sentido figurado como arte docente o arte de enseñar.

[2] La teoría constructivista de la enseñanza-aprendizaje recopila las aportaciones de diferentes autores y entiende el proceso del aprendizaje como una *construcción* subjetiva y personal por parte del aprendiz.

[3] *Learning by doing* es exactamente la expresión acuñada por Dewey que forma parte ya del legado pedagógico del siglo XX y elemento básico de las llamadas pedagogías activas contemporáneas.

[4] Esta diferenciación de situaciones de aprendizaje experiencial la realizaron los asesores pedagógicos de la Universidad de Western Australia. Al referirse a experiencias planeadas con esa finalidad se refieren a situaciones como desplazamientos a lugares de trabajo, simulaciones en contextos de formación como el *role playing*, coaching, etc.

[5] La primera acepción procede del verbo reflejar, es decir "hacer retroceder o cambiar de dirección la luz […] mediante el choque con una superficie adecuada como un espejo".

[6] Las primeras aproximaciones a este concepto podemos encontrarlas en los trabajos de Flavell (1976: 232) quien define la metacognición como "el conocimiento que uno tiene de sus propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos".

[7] Carl Ramsom Rogers (Illinois 1902–1987), influyente psicólogo estadounidense y máximo exponente de la *psicología humanista* junto a Abraham Maslow. Su ámbito profesional era el de la psicología clínica, pero sus aportaciones se aplican a todas las interrelaciones humanas, así como a las relaciones educativas y didácticas. La terapia *rogeriana* contrasta con las perspectivas psicológicas freudianas y las sociales de Alfred Adler y de Albert Bandura, por el uso preferente de la empatía para lograr el proceso de comunicación entre el cliente y el terapeuta o, por extensión, entre un ser humano y otro.

[8] Lourdes Sánchez, investigadora de psicología de la Universidad de Murcia ha realizado varios estudios sobre el conocimiento ordinario y el conocimiento científico en los docentes. Sus conclusiones constatan una profunda simbiosis entre esas dos clases de conocimientos y que entrecruzados facilitan el logro de nuevos conocimientos coherentes y relevantes.

[9] Esa lógica natural es la que está actuando en el alumno de forma habitual y si se emplea como punto de inicio suele lograrse una mayor motivación y *significatividad* de los contenidos de las materias.

[10] Cfr. Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: P.U.F.

[11] La palabra que utiliza Piaget "*réussir"* no tiene su traducción exacta en español pero podría significar algo parecido a conseguir, triunfar en una acción o tener éxito, o en un lenguaje pedagógicamente más actual podría traducirse por un "saber hacer" (Delors, 1996).

3

De la reflexión natural a la reflexion sistemática

REFLEXIÓN Y PRÁCTICA

La capacidad de reflexión se nos presenta, en principio, como una característica de la persona, inherente a la condición humana. Sabemos, y así lo corrobora la experiencia propia, que el ser humano puede poner en ejercicio su capacidad reflexiva espontáneamente sin precisar de un aprendizaje explícito o formal. En términos generales podemos afirmar que el ser humano es capaz de reflexionar y pensar de forma innata.

Sin embargo para afrontar el estudio de la Práctica Reflexiva es necesario conocer la diferencia existente entre la forma habitual de reflexionar del ser humano y la denominada Práctica Reflexiva (PR) [1]. Aunque una se apoya en la otra no son realidades iguales ni expresiones de significado unívoco.

En primera instancia podemos afirmar que, si bien es cierto que la reflexión en el ser humano es una realidad natural y espontánea, la PR es, por el contrario, una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, y que ésta sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo. Podemos decir que se diferencian en que la reflexión ordinariamente es una actividad mental natural y ocasional; la PR es una postura intelectual metódica ante la práctica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita. Algunas de sus diferencias más obvias se muestran en el cuadro 3.1.

Aunque se afirme que la reflexión es una operación natural de la inteligencia humana, hay que tener presente que para que una persona actualice la capacidad reflexiva que tiene en potencia necesita desarrollar ciertos hábitos reflexivos como son la curiosidad y la disciplina mental, pues éstos no se improvisan espontáneamente. Se requiere también un compromiso con la reflexión puesto que una simple disposición para la misma puede convertirla en algo esporádico y superficial.

REFLEXIÓN	PRÁCTICA REFLEXIVA
Innata	Aprendida
Espontánea	Metódica
Instantánea	Sistemática
Natural	Instrumentada
Improvisada	Premeditada
Casual	Intencional

Cuadro 3.1. Comparación entre la reflexión natural y la Práctica Reflexiva

A modo de información preliminar podemos adelantar que la PR como metodología es una propuesta formativa de la PR para cualquier persona en situación de aprendizaje práctico, presenta un carácter transversal que la hace útil y efectiva en todos los procesos de enseñanza que parten de la práctica. Por ello la propuesta formativa de la PR es aplicable a la modalidad de formación inicial (prácticas en escenario profesional), y a la de formación continua (desarrollo profesional). Ciertamente en la medida en que el estudiante universitario sea iniciado en esta metodología reflexiva durante su formación universitaria, podrá, en un futuro profesional próximo, ejercitarse como un profesional o docente reflexivo que aprende de su propia práctica. Además emprender la PR en la formación inicial beneficia a los estudiantes reforzando la calidad del proceso educativo y promoviendo un aprendizaje *profesionalizador* en la Educación Superior [2].

Para Barnett (1992), la PR es un medio para estimular a los estudiantes a que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos y con todo lo que piensen y hagan; es un procedimiento reflexivo en que el alumno se interroga sobre sus pensamientos o acciones. El resultado deseado del aprendizaje de cada uno de los estudiantes es el de llegar a ser un profesional reflexivo. Este planteamiento formativo, estrechamente ligado a la realidad, se sustenta en una visión constructivista del aprendizaje práctico del estudiante, según la cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación, no un conocimiento creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos. El alumno practicante se está formando así de un modo real y auténtico, precisamente porque es él quien concede un significado personal a unos contenidos que ahora vive, sobre los que reflexiona y en los que están implicadas muchas dimensiones de su persona.

La perspectiva desde la que nos interesa aquí la PR es en el contexto del aprendizaje críticamente reflexivo de estudiantes o profesionales, en definitiva, en el contexto de cualquier "aprendiz", es decir, la persona que está aprendiendo. El término "aprendiz" lo utilizamos en sentido genérico para referirnos a la persona que está realizando un aprendizaje a partir de la práctica, sea profesional activo o estudiante en prácticas.

ANTECEDENTES Y ORIGEN DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Podemos afirmar que la PR es una metodología formativa joven, de reciente

aparición y por tanto una realidad contemporánea. Sin embargo algunos de sus elementos constitutivos como la experiencia, la reflexión, el conocimiento, el aprendizaje, son tan antiguos como el mismo ser humano y han sido objeto de atención y estudio por pensadores, filósofos, etc., a lo largo de la historia. El estudio de los posibles antecedentes de la PR en la historia del pensamiento pedagógico, nos ha conducido a identificar algunos elementos conceptuales por parte de muy diversos autores y que sintetizamos esquemáticamente en el cuadro 3.2.

Esta información, sin embargo, permite concluir que las nociones afines a la PR que aportan los citados autores se reducen a elementos aislados en el caso de los cuatro primeros. Sólo John Dewey realiza una aportación más sustancial sentando algunas de las bases de la PR que no se formalizará como tal hasta finales del siglo XX y principios del siglo XXI.

Si hemos de referirnos al verdadero origen de la PR es de obligada referencia la figura de John Dewey [3] que aporta algunos de sus elementos básicos de forma más consistente y elaborada en su pensamiento pedagógico y en su enfoque pragmático de la educación que desafió a las filosofías tradicionales.

AUTORES	APORTACIONES AFINES A LA PRÁCTICA REFLEXIVA
SÓCRATES (siglo IV a. C.)	— Diálogo para fomentar la reflexión. — Indagación para descubrir la verdad por uno mismo: la *mayéutica*.
PLATÓN (siglo IV-III a. C.)	— Importancia del diálogo para la reflexión y el pensamiento crítico.
ARISTÓTELES (siglo III a. C.)	— El aprendizaje se logra por medio de la acción. — Reconocimiento del saber práctico.
J.J. ROUSSEAU (1712-1778)	— Aprendizaje a través de la experiencia y la acción. — Paidocentrismo y curiosidad natural del aprendiz.
JOHN DEWEY (1859-1952)	— Pedagogía basada en la acción y la reflexión. — El pensamiento reflexivo en el proceso de aprendizaje. — La acción docente ha de unir teoría y práctica. — Inclusión de la emoción en el proceso de aprendizaje.

Cuadro 3.2. Antecedentes de la Práctica Reflexiva

A este psicólogo americano se le atribuye la introducción del experimentalismo y cientificismo en la pedagogía a la que aportó una destacada sistematización a la vez que sumó a ésta conocimientos psicológicos sin precedentes. Dewey tuvo una gran influencia en el desarrollo del progresismo pedagógico, desempeñando un papel protagonista que abarca desde finales del siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial. Fue el pedagogo más original, renombrado e influyente de los Estados Unidos y uno de los educadores más perspicaces y geniales de la época contemporánea, influyendo en el curso de tres generaciones.

Dewey tiene una concepción enteramente dinámica de la persona, estructura su concepción del ser humano como un organismo activo que va tomando forma en contacto con su entorno. Dewey critica el enfoque clásico sobre el conocimiento y decide

conceder a la "experiencia" un valor principal en su teoría del conocimiento. Consideraba a todos los seres humanos como seres plásticos, es decir, con la capacidad de aprender de la experiencia. Para él la educación es una continua reestructuración de la experiencia, que da sentido y capacidad para dirigir y organizar las experiencias siguientes. Fue un hombre de acción, que aspiraba a la unificación de pensamiento y acción, de teoría y práctica. Desarrolló esta experiencia bajo el principio máximo de la educación por la acción —*learning by doing*— frente a la clásica pedagogía *herbartiana*, orientada a la exclusiva instrucción. El aprendizaje se considera un proceso de acción sobre las cosas y no un proceso para recibir datos de manera pasiva. La actividad intelectual, pero también la física debe ser el motor de la escuelas.

Su concepción teórica se fundamenta en que el niño, cuya característica más esencial es la permeabilidad, aprende a partir de la experiencia. Por tanto debe fomentársele de forma habitual y como una inclinación natural, el preguntar, explorar e indagar. Insistió en que la experiencia debe ser para el aprendiz la fase iniciadora del pensamiento, basándose en que, en la vida ordinaria, necesitamos una situación empírica (una oportunidad o un problema) que atraiga nuestro interés y genere la acción.

Dewey creía en el pensamiento reflexivo como función principal de la inteligencia y entendía la educación como un proceso que ayude al logro del pensamiento reflexivo, o aún mejor, de la actividad reflexiva. Apostó por el entrelazamiento de acción y reflexión, aunque será Schön quien, más adelante, desarrollará plenamente esta propuesta. Dewey, alejado de planteamientos escolásticos, ofrece a los aprendices situaciones, problemas, proyectos reales, pues probablemente, éstos incluyan el segundo ingrediente del éxito según Dewey: "la reflexión sobre el mundo real" (Dewey, 1916: 154).

El cientificismo le llevó a entender la escuela como un laboratorio social en que los niños aprendan a someter la realidad a un continuo análisis crítico y a preguntarse de modo activo acerca de todo. El objetivo educativo de los educadores es lograr la adquisición de la actitud científica o reflexiva de sus alumnos, como elemento básico de su desarrollo personal. La eficacia del acto didáctico sólo se podrá garantizar si el docente garantiza la relación indispensable entre teoría y praxis. La educación (Dewey, 1916: 154-155) tiene que ser un proceso que ayude al logro del pensamiento reflexivo.

> "Una inspección cuidadosa de los métodos que han sido permanentemente exitosos en la educación formal revelará que su eficiencia depende del hecho de que vuelven a la situación que causa la reflexión fuera del colegio en la vida ordinaria. Les dan a los alumnos algo que hacer, no algo que aprender; y si el hacer es de tal naturaleza que demanda el pensar o la toma de conciencia de las conexiones, el aprendizaje es un resultado natural. (…) Es indiferente por qué medio psicológico se proporcione la materia de reflexión; tanto la observación, como el recuerdo, la lectura, la comunicación son vías para transmitir datos."

Los docentes han de asumir la responsabilidad de conectar la teoría con la práctica en sus métodos de enseñanza y han de trabajar conjuntamente los tres prototipos de profesores: aquellos que investigan, aquellos que intervienen en el aula convirtiéndola en un lugar de investigación y los entrenados en habilidades de observación e investigación que cooperan así en la verificación de hipótesis.

Dewey señala cuatro elementos esenciales del aprendizaje, que él plantea para la

educación en general, pero que los consideramos especialmente adecuados para aplicarlos a la enseñanza superior: *experiencia*, *datos* para la reflexión, *ideas* y *fijación* de lo aprendido.

Cuando el punto de partida es la experiencia personal y el contexto relevante, el tercer elemento esencial, las ideas, surge de forma natural. La aplicación y la comprobación en situaciones reales producen el efecto de "fijar" lo que se ha aprendido. Sólo cuando una idea se ha puesto a prueba y se ha aplicado a la práctica, puede empezar el proceso de reflexión.

La enseñanza tradicional, según Dewey, ha dañado la conexión entre lo mental y lo práctico, y para subsanarlo propone una perfecta identificación entre los elementos esenciales del aprendizaje y los elementos esenciales de la reflexión:

1. Una auténtica situación de experiencia.
2. Un verdadero problema en esa situación.
3. Información y observación de la situación.
4. Indicación de soluciones viables a cargo del aprendiz.
5. Oportunidad y ocasión de poner a prueba las ideas mediante su aplicación, y descubrir por sí mismo su validez (comprobación de la hipótesis por la acción).

Estos cinco pasos, a su vez, son los que determinan básicamente la estructura del denominado *método del problema* de Dewey, de marcado carácter cientificista. Esta similitud o identificación entre los elementos esenciales de los procesos de aprendizaje y los de la reflexión, no la interpretamos como algo casual sino que nos confirma que la reflexión ha de formar parte del proceso de enseñanza aprendizaje, como un medio para favorecer, usando un vocabulario cognitivista actual, la construcción de significados y la conformación del pensamiento crítico y creativo en el docente y en el estudiante.

Un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la reflexión que crea un campo fértil para el desarrollo de los *saberes* dentro y fuera del aula.

Retomando la metodología que plantea Dewey, hay que precisar que para él no existe propiamente un método universal para ser aplicado y al referirse al método, lo hace a nivel abstracto y considera que no pueden utilizarse en educación métodos "cerrados y envasados". Estima que la praxis educativa implica un manejo inteligente de los asuntos, y esto supone una apertura a la deliberación del educador en relación con su concreta situación educativa y con las consecuencias que se pueden derivar de los diferentes cursos de acción.

En definitiva Dewey está planteando la necesidad de contextualizar la metodología didáctica a cada situación única y está planteando avanzadamente una perspectiva sistémica de la educación [4], pero sin formularla todavía de forma explícita.

Dewey, figura central y representativa de la denominada *Escuela progresiva* en Estados Unidos e impulsor de la *Pedagogía Activa*, pudo centrar sus inquietudes educativas en la elaboración de una cuidadosa epistemología de la práctica, incorporó la emoción en los procesos didácticos, experimentó los beneficios de la pedagogía basada

en la acción, recomendó el aprendizaje en el ambiente real e introdujo los principios científicos y el pensamiento reflexivo en los procesos de aprendizaje. Por todo ello su aportación a la PR la consideramos relevante, notable y cuantiosa y su pensamiento pedagógico nos sirve de valioso referente para el estudio del concepto y naturaleza de la Práctica Reflexiva.

Dewey ha supuesto un hito en el avance del paradigma reflexivo en la educación y ha abierto líneas de estudio sobre la PR, aunque desde la perspectiva actual y con el avance de la investigación en este campo algunos de sus planteamientos hayan sido integrados y superados. Actualmente se considera que la forma en que Dewey estudia la asociación entre las experiencias del docente y las interacciones del aula es algo simplificada y se la contrapone a la perspectiva con la que estudiamos hoy ese conjunto de relaciones entre los diversos agentes educativos, mucho más amplios y complejos. Así mismo, la PR, que en Dewey queda restringida casi exclusivamente a la formación reflexiva de los alumnos, actualmente ha ampliado su campo de aplicación en el mundo de la enseñanza y se orienta también a procesos formativos de otro orden.

Hoy la PR se aplica a la génesis del pensamiento de los docentes y se utiliza también como metodología para que éstos y profesionales de otros ámbitos aprendan a partir de su propia práctica y de la de sus compañeros de profesión. Recientemente la PR se ha introducido como una competencia estrechamente relacionada con la profesionalización docente y está sustentando programas innovadores de formación continua de docentes en activo.

Este nuevo ámbito pedagógico para el desarrollo profesional y la PR constituye una aproximación relevante en el diseño de experiencias controladas de situaciones docentes. Al mismo tiempo esta aplicación de la PR presenta una vertiente problemática que estriba en la adquisición de destrezas técnicas de enseñanza como la observación sistemática de los demás, la auto-evaluación de los docentes en formación, elaboración de textos reflexivos, redacción de diarios y otras herramientas reflexivas.

NIVELES DE REFLEXIÓN

Tomando como base los primeros trabajos de Schön (1987), Killion y Todnem (1991) se distinguen tres clases de reflexión: reflexión *sobre* la práctica, reflexión *en* la práctica y reflexión *para* la práctica. Estos autores distinguen las dos primeras como de índole claramente reactiva y se diferencian entre ellas sólo por el momento en que se llevan a cabo; pero ambas giran en torno a un hecho específico que obliga al docente a reaccionar y respecto al cuál actúa con cierta rapidez o inmediatez.

Por otra parte, los citados autores puntualizan que la reflexión *para la práctica* es algo distinta puesto que viene a ser el resultado deseado de los dos tipos de reflexión previos. Se reflexiona no para volver al pasado o tomar conciencia del proceso metacognitivo que se experimenta, sino para orientar la acción futura, es decir por una motivación moral práctica y orientada a las alternativas de actuación. Y es así de tal manera que la *reflexión para la práctica* hace que el maestro se anticipe a los

problemas, necesidades o cambios que él prevé en el ámbito de su intervención educativa.

Los profesionales expertos precisan de las tres clases de reflexión para llevar a cabo la PR. Los principiantes suelen estar básicamente centrados en la reflexión para la práctica, mientras los expertos y experimentados centran su atención en la reflexión en la práctica. Aun con todo es necesario puntualizar que el proceso de participación en la PR no es, en modo alguno, lineal sino una espiral continua donde cada elemento de la PR se ve constantemente involucrado en un proceso interactivo de cambio y desarrollo y que suele presentar una dinámica holística.

La revisión de estudios e investigaciones científicas sobre los diferentes niveles de la reflexión en el ser humano nos permiten presentar a nuestros lectores las aportaciones de distintos autores que identifican algunas de las fases del proceso reflexivo.

En primer lugar y como marco general, se enuncian las aportaciones de estos autores: Mezirow (1998); Brubacher, Caser y Reagan (2000), Williams (2001) y Atkins y Murphy (1993). Y, en segundo lugar, se propone un mayor acercamiento a la aportación de Van Manen (1977).

Mezirow (1998), identifica siete niveles de reflexividad. El primer nivel se refiere a volver sobre los propios conocimientos y ser capaz de observar y describir (reflexividad). El segundo, alude a la capacidad de reflexionar sobre la implicación de los aspectos emocionales en la experiencia (reflexividad afectiva). El tercer nivel requiere capacidad discriminatoria sobre diferentes alternativas de acción (reflexividad discriminatoria). En cuarto grado, sitúa la capacidad de juicio (reflexividad crítica). Los niveles quinto, sexto y séptimo hacen referencia a la capacidad de reflexión sobre los conceptos (reflexividad conceptual), los aspectos psíquicos particulares (reflexividad psíquica) y los marcos teóricos (reflexividad teórica).

Brubacher, Caser y Reagan (2000) hablan del proceso reflexivo como un *contínuum de reflexividad*, que va desde comportamientos esencialmente irreflexivos, hasta aquellos que implican una definición y análisis crítico del problema con asunción de estrategias de cambio, pasando por un nivel de reflexión emotiva y de toma de conciencia sobre la experiencia.

Williams (2001), a su vez, establece tres estadios clave en el devenir reflexivo: el primero, está relacionado con el grado de perplejidad, sorpresa o *disconfort* que crea la exposición a una situación determinada. Se corresponde con la "sensación de sorpresa", de Schön (1992) o la "sensación de incomodidad" documentada por Boy y Fales (1983). El segundo momento de Williams, viene representado por el análisis de la situación en sí misma, del conocimiento corriente que el sujeto tiene acerca de ella; el tercer nivel de análisis se centra en la revisión de las propias percepciones, las premisas, los esquemas previos y la asunción de nuevas perspectivas y esquemas sobre la situación problemática, para recuperar el sentido de equilibrio y bienestar referenciada también por Atkins y Murphy (1993) y Cranton (1994). La reflexión incluye hacer inferencias, asociar y discriminar relaciones. Cuando se alcanza un nivel de reflexividad crítica, se produce la transformación del pensamiento y la acción, necesaria para la actualización de la práctica

profesional. Esta fase es descrita por Mezirow (1998) como de reflexividad conceptual, psíquica y teórica que coincide con el cuestionamiento sobre el propio problema, es decir, el *por qué*.

Distingue dos niveles más en el proceso de reflexión, anteriores a la reflexividad conceptual que identifica como la reflexión sobre el contenido del problema o primera reflexión, es decir el *que* y la reflexión sobre el proceso, el *cómo*.

Atkins y Murphy (1993), nos presenta cinco habilidades para iniciar cualquier proceso reflexivo: autoconciencia, descripción, análisis crítico, síntesis y evaluación.

- La *autoconciencia* o conciencia de sí mismo implica un examen honesto de cómo una situación afecta al individuo y de cómo éste afecta a la situación.
- La *descripción* es la capacidad de reconocer y organizar los hechos relevantes de una situación, identificando sus características destacadas y de expresarlos de modo comprensible.
- El *análisis crítico* es la habilidad para examinar los componentes de una situación, identificando el conocimiento relevante, las decisiones y las alternativas posibles para afrontarla.
- La *síntesis* se produce cuando el nuevo conocimiento se integra en el conocimiento anterior.
- La *evaluación*, finalmente, comporta el uso de criterios y de estándares para determinar la validez de las acciones emprendidas.

La Práctica Reflexiva —que se expone con mayor detalle en el capítulo siguiente— requiere activar y desarrollar los procesos reflexivos de quienes indagan sobre su propia práctica profesional. Por dicho motivo y como fundamento de la práctica reflexiva metodológica que explicitaremos, proponemos a nuestros lectores un conocimiento más preciso de las aportaciones, por un lado, de Van Manen que jerarquiza los niveles de reflexión y, por otro lado, las aportaciones de Schön sobre las fases del pensamiento práctico propio del *profesional reflexivo*.

Van Manen (1977) sugirió una diferenciación jerárquica de los niveles de reflexividad. Un *primer nivel* que se corresponde con la aplicación efectiva de los conocimientos, protocolos y técnicas profesionales específicas; se corresponde con las prácticas de un profesional novel. Un *segundo nivel* que tiene que ver con el cuestionamiento sobre las premisas implícitas de la práctica, las consecuencias del currículum y las estrategias de la práctica. El profesional cuestiona los criterios establecidos y busca los suyos propios para tomar decisiones autónomas en temas relacionados con la práctica. La reflexividad de *tercer nivel o reflexividad crítica*, viene definida por el cuestionamiento de los criterios morales, éticos y normativos relacionados con el desempeño profesional.

Si proyectamos la aportación de Van Manen al ámbito educativo podemos establecer que la PR presenta tres niveles distintos que pueden corresponderse, al menos teóricamente, con el crecimiento del docente desde *principiante* hasta *experto* o

docente-guía. Exponemos a continuación (cuadro 3.3) las características de cada uno de los niveles de reflexión docente sobre la práctica que se establecen jerárquicamente, es decir de menos a más, y atendiendo al criterio de profundidad de la reflexión.

Las características básicas de estos tres niveles de reflexividad que plantea Van Manen son compartidas también por otros expertos de la reflexividad como Gregory Bateson (1973) o la aportación de las *categorías* de reflexividad que establece Belenky (1996); ambos se sitúan en misma perspectiva conceptual.

NIVELES DE REFLEXIÓN JERARQUIZADOS	
Nivel 1	• Reflexión sobre la aplicación eficaz en el aula de habilidades y conocimientos técnicos. • La reflexión se aplica a la selección y uso adecuados de las estrategias didácticas que se van a utilizar en el aula.
Nivel 2	• Reflexión sobre los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula. • Reflexión sobre las consecuencias de determinadas estrategias, de los currículos, etc. • Reflexión sobre la aplicación de criterios educativos a la práctica de la enseñanza para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.
Nivel 3	• Ejercicio de una reflexión crítica. • Cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con el aula.

Cuadro 3.3. Niveles de reflexión docente según Van Manen.

SCHÖN: LAS TRES FASES DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Donald A. **Schön** (1930-1997) es un influyente pensador en el desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje del profesional reflexivo en el siglo XX y constituye actualmente un auténtico referente en la temática de la profesionalización. Schön considera que el verdadero profesional es aquel que en medios complejos sabe enfrentarse a problemas de naturaleza práctica.

Schön arguye que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores, y que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática del aula escolar. La profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva y artística en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas. Por este motivo Schön propone la búsqueda de una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores.

La orientación práctica o reflexión en la acción en la que se sitúa el modelo de Schön, entre otros, surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al docente y como propuesta que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como "superior" y una práctica de aula supeditada a éste. Consideramos, al igual que Schön, que buena parte de la

profesionalidad del docente y de su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula. Y la habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica.

Schön estudia esta habilidad en profundidad, entendiéndola como un proceso de *reflexión en la acción* y sitúa el conocimiento de este proceso como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares. Este proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso —que debe ser semiautomático— de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz.

Schön concibe la reflexión —entendida como una forma de conocimiento— como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Así mismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo además en cuenta que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica. Es decir, se entiende que la teoría integrada únicamente en parcelas de memoria semántica aisladas no puede ponerse al servicio de la acción docente.

Este razonamiento pone de manifiesto la importancia del pensamiento práctico y en esta base se sustenta el *profesional reflexivo* de Schön.

De este modo, la descripción del modelo de Schön pasa por entender qué es el *pensamiento práctico* enunciado por el propio autor y cuáles son las fases o elementos que lo componen.

Concretamente Schön diferencia tres conceptos o fases dentro del término más amplio de *pensamiento práctico*:

1. Conocimiento *en* la acción.
2. Reflexión *en* y *durante* la acción.
3. Reflexión *sobre* la acción y sobre *la reflexión en la acción.*

1. Conocimiento *en* la acción

Es el componente inteligente o mental encargado de la orientación de toda actividad humana, es decir, el que se encuentra en el *saber hacer*. Se trata de una rica acumulación de conocimiento tácito personal que se encuentra vinculado a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones espontáneas del individuo. Es decir, un conocimiento implícito [5] inherente a la actividad práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa.

En ese conocimiento en la acción Schön distingue básicamente dos subcomponentes: por un lado, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad, lo que puede llamarse coloquialmente el

saber de libro y, por otro, el *saber-en-la-acción*, procedente de la práctica profesional, y que es algo tácito, espontáneo y dinámico. Es probable que Schön (1987) pusiera los guiones del "saber-en-la-acción" para destacar que precisamente el saber está en la acción.

De este modo, a diario, cuando el docente se dispone a atender su tarea docente, va equipado de todo un bagaje personal en el que se integra unitariamente el conocimiento teórico, práctico, experiencial, vivencial, etc., fuertemente consolidado y en el que también encuentran lugar elementos no conscientes como prejuicios, recuerdos, vivencias personales, cultura docente, modelos, interpretaciones subjetivas, etc.

2. Reflexión *en* y *durante* la acción

Esta segunda fase corresponde a un conocimiento de segundo orden —el de primer orden sería el conocimiento en la acción—, y también puede ser denominado metaconocimiento en la acción. Se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Schön explica este momento como un proceso de *reflexión en la acción* o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación *in situ* de las diversas variables y los matices existentes en la situación que se está viviendo; carece de la sistemática y el distanciamiento requerido por el análisis o reflexión racional. Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado —y que conduce a la experimentación *in situ*—, ya que si no es así, las respuestas rutinarias y espontáneas que puedan surgirnos se enmarcan en conocimiento en la acción, no pueden catalogarse como reflexión en y durante la acción.

Para una mayor comprensión de estos dos conceptos —conocimiento *en* la acción y reflexión en y *durante* la acción— se muestra a continuación el proceso de indagación que surge durante la acción. La forma de exposición de este proceso es la utilizada por el propio Schön y corresponde a la descripción de una secuencia de momentos dentro del proceso de *reflexión en la acción*:

- *Inicialmente existe la situación de la acción sobre la que se vierten respuestas espontáneas y rutinarias*. Tras estas respuestas se encuentra el conocimiento en la acción, el cuál aparece bajo la forma de estrategias, comprensión de los fenómenos y maneras de definir una tarea o problemática asociada a la situación. Señala Schön (1987: 38): "El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona produciendo los resultados esperados en tanto en cuanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal".
- *En un momento dado, las respuestas rutinarias producen sorpresa, por un resultado inesperado, bien agradable, bien desagradable*. La existencia del efecto sorpresa conlleva captación de atención, ya que podría suceder que el resultado inesperado no fuese detectado por el individuo. Cabe destacar que la

sorpresa debe interpretarse en este contexto como variación respecto de lo esperado, ya que, en general, las respuestas espontáneas "sorprendentes" no suelen salir del ámbito de lo familiar.

- *Tras la sorpresa, se estable una reflexión dentro de una acción en el presente*. Esta reflexión, aunque no se verbalice, se produce de forma consciente, —al menos en cierta medida—. Este pensamiento reflexivo se nutre tanto de la situación o respuesta inesperada, como del conocimiento en la acción que da lugar a su detección. En este momento de reflexión se producen preguntas como las siguientes: ¿qué está sucediendo?; ¿está ocurriendo algo que me sorprende y que no es lo habitual?; ¿es adecuado en este momento lo que estoy haciendo?; ¿tengo que modificar, enmendar, cambiar lo que estoy haciendo y siendo para ajustarlo a las circunstancias cambiantes, recuperar el equilibrio, prestar atención con precisión, etc.?; debo comprobar conmigo mismo si estoy en el buen camino y si no estoy en el buen camino, ¿hay una forma mejor de proceder? A la vez el docente se cuestiona ¿cómo he estado pensando en esto? Es decir, el pensamiento se centra en el fenómeno que causa sorpresa y, paralelamente, sobre sí mismo.
- *La reflexión en la acción cuestiona el conocimiento en la acción*, debido a que este tipo de reflexión tiene carácter crítico, provocado por una situación inesperada o no prevista que conduce ágilmente a buscar nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas, a la vez que ayuda a la comprensión de la situación o a modificar la formulación de los problemas.
- *La reflexión conduce a la experimentación in situ, y sobre la marcha*. Esto significa reflexionar mientras está produciéndose la acción. Se idean y prueban nuevas acciones, se comprueban los nuevos enfoques —acabados de establecer de forma provisional—, así como también se verifica la nueva comprensión de la situación, también formulada de forma provisional. Y podemos apuntar que la experimentación *in situ* puede llevarse a cabo con el objetivo de llegar a resultados esperados, o en otros casos, con la intención de producir sorpresas que conduzcan a nuevas reflexiones y experimentaciones. Y todo esto se produce en espacios de tiempo muy reducidos, de manera que habitualmente el momento de la sorpresa casi se solapa con el de la interpretación de la misma.

Por otra parte, también cabe destacar que, el conocimiento que se desprende de la *reflexión en y durante la acción* se encuentra limitado por las presiones espaciotemporales y por las demandas psicológicas y sociales del escenario en que tiene lugar la acción. Aunque, con sus limitaciones y dificultades, resulta ser un proceso extraordinariamente rico en la formación del docente, ya que esta reflexión tiene carácter crítico respecto del conocimiento en la acción: lo cuestiona. En palabras de Schön (1992: 89): "Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes

de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar".

En este sentido, este clase de conocimiento permite corregir, reorientar o mejorar sobre la marcha los planteamientos previos y la propia acción. Es un tipo de conocimiento especialmente útil para aquellos profesionales flexibles y abiertos a la complejidad de las situaciones de interacción en la práctica, ya que deviene en un aprendizaje significativo.

3. Reflexión *sobre* la acción y sobre *la reflexión en la acción*

Esta fase final corresponde al análisis efectuado *a posteriori* sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado a la acción. Schön explica este proceso como el análisis que *a posteriori* realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor. Éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. En este caso, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto.

Este tercer tipo de conocimiento también resulta imprescindible en el proceso de formación permanente del profesional práctico, ya que permite la puesta en consideración y cuestionamiento individual y colectivo de:

- Las características de la situación problemática considerada.
- Los procedimientos que han entrado en juego en el diagnóstico y definición del problema.
- La determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que ponen en acción las decisiones tomadas.
- Los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad vivida por el profesional práctico.

Estos tres componentes del pensamiento práctico no deben ser entendidos como elementos independientes entre sí, sino que, bien al contrario, se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional.

ACTIVADORES DE LA REFLEXIÓN

Otro modo distinto de conceptualizar la PR es estudiarla en función de los elementos que pueden estimular la reflexión de los docentes en el aula.

Sparks-Langer y Colton (1991), al concluir unas investigaciones sobre el pensamiento reflexivo en los docentes llevada a cabo en Estados Unidos en 1991, pudieron detectar la existencia de tres elementos del pensamiento reflexivo que activan su desarrollo: el *elemento cognitivo*, el *elemento crítico* y el *elemento narrativo*.

Elemento cognitivo

Este elemento se refiere a los conocimientos propios que un buen maestro precisa para tomar decisiones en el aula. Según Shulman (1987) dichos conocimientos constituyen el fundamento cognitivo del profesor del aula y son imprescindibles para una práctica de la enseñanza reflexiva y fecunda. Él los cataloga en estas siete categorías.

- Conocimiento del contenido.
- Conocimientos pedagógicos generales.
- Conocimiento curricular (materiales, programas, etc.).
- Conocimientos docentes y configuración profesional propia.
- Conocimiento de los alumnos y sus características.
- Conocimiento de los contextos educativos.
- Conocimiento de fundamentos filosóficos, históricos y axiológicos.

Aunque todos los docentes —expertos y principiantes— disponen de un acerbo similar de conocimientos, las investigaciones de Sparks-Langer y Colton mostraron que la organización y estructuración de los mismos suele ser muy distintas, dando lugar a esquemas o redes cognitivas diferentes. Si todo docente construye los esquemas en el transcurso del tiempo, como resultado de sus experiencias, no es sorprendente que los más experimentados, a menudo, comprendan mejor las situaciones problemáticas del aula y respondan a ellas con mayor rapidez y éxito que los principiantes. Están más preparados para afrontar los cambios en la planificación y resolver mejor las incidencias de todo tipo. Así lo justifican estos investigadores estadounidenses (Sparks-Langer y Colton, 1991: 38):

> "(…) porque gran parte de la rutina y del contenido están disponibles para los docentes con experiencia en la memoria bajo la forma de libretos automáticos, y porque sus ricos esquemas les permiten considerar rápidamente los indicios que muestra el entorno y cuáles son las estrategias adecuadas para acceder a la situación."

Los esquemas del tipo analizado se construyen, ciertamente, de un modo natural a lo largo del tiempo, pero la PR puede estimular y sustentar su desarrollo y actuar como un agente ligeramente *catalizador* que precipite ese proceso. No puede suplantar el resultado de la experiencia, pero sí puede optimizar la configuración de esquemas y redes cognitivas.

Elemento crítico

Este elemento del pensamiento reflexivo hace referencia a "los aspectos morales y éticos de la compasión y la justicia social" (Sparks-Langer y Colton 1991: 39). El interés por las cuestiones inherentes a la justicia social y a la ética en la educación ha sido compartido por educadores y teóricos de la educación y se manifiesta claramente en la importante distinción que los educadores establecen en temas como, por ejemplo, metas educativas centradas estrictamente en resultados o los objetivos educativos centrados en los procesos. Es decir el elemento crítico que obliga a tener presente la dimensión ética y personal de todo planteamiento educativo y su modo de resolver las cuestiones que el aula plantea.

Elemento narrativo

Este elemento del pensamiento reflexivo guarda relación con las narraciones del docente. Los relatos sobre sus experiencias en el aula presentan muchas formas y cumplen funciones diversas. En este marco se sitúan los llamados diarios docentes en los que la escritura ayuda a construir el pensamiento reflexivo del docente sobre sus vivencias objetivas y subjetivas. Así lo describen Brubacher, Case, y Reagan, (2000: 41):

> "Los relatos sobre los acontecimientos críticos del aula, los distintos tipos de de registros o diarios, los informes para conferencias confeccionados por los maestros conjuntamente con supervisores o mentores, la auto-entrevista, etc., constituyen otras categorías del discurso narrativo del docente. El aspecto fundamental del elemento narrativo del pensamiento reflexivo consiste en que tales relatos, cualquiera sea su forma, permiten contextualizar la experiencia en el aula tanto para el docente como para otras personas y, por tanto, nos brindan una comprensión más rica de lo que allí ocurre y de la construcción de la realidad por parte del maestro que la que hubiéramos tenido en el caso de faltar ese elemento. Los informes narrativos son muy comunes en la actualidad, especialmente durante la formación del docente y en la investigación cualitativa sobre las prácticas en el aula (…) y no cabe duda de que proporcionan maneras más eficaces de estimular la práctica reflexiva".

Por último, y para completar estos tres grandes bloques de interpretaciones conceptuales de la PR, añadir que ésta deviene una postura permanente del docente que ha de activarse en toda su labor y concierne también a lo que éste realiza antes de entrar en el aula, cuando planifica y prepara sus clases, durante su permanencia en el aula, sea como educador o desempeñando otras funciones que también le son propias, y después de abandonar el aula. "Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o *un hábitus*" (Perrenoud, 2004: 13).

LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

Si deseamos que la PR llegue al máximo de su potencial formativo, precisaremos que se realice de forma compartida y grupal de modo que los procesos reflexivos de los docentes o participantes sean enriquecidos mediante la interacción y contraste de los colegas que también aportan sus experiencias y prácticas. Por esa razón los docentes que realizan sesiones de práctica reflexiva en grupo se constituyen en verdaderas

comunidades de aprendizaje. Y la justificación de esta propuesta se encuentra en la aportación de Vigotsky [6]. La idea fundamental de su obra es que el desarrollo de los seres humanos únicamente puede ser explicado en términos de interacción social. Junto a Piaget es considerado como el autor que más ha influido en la psicología del desarrollo.

El elemento básico de todas las perspectivas socioculturales del desarrollo es la propuesta de que para explicar el funcionamiento mental humano, además de analizar su génesis y evolución, hay que incorporar en dicho análisis la referencia al contexto social, interpersonal, cultural e histórico en el que se produce. El enfoque sociocultural apuesta por incorporar el contexto en sus descripciones y explicaciones del desarrollo, y rechaza las visiones exclusivamente individualistas que interpretan los procesos mentales de forma descontextualizada como si existieran de una forma independiente, en un vacío cultural.

En términos generales todos sus representantes mantienen una visión del desarrollo humano —y de la educación y la formación— como un proceso en el que utilizando la terminología de Kaye (1982), adquieren prioridad los mecanismos de fuera hacia dentro. Todos ellos perciben el desarrollo como un proceso no exclusivamente universal sino también situado en determinado contexto sociocultural específico, contexto que contribuirá a determinar y se proyectará de algún modo en el funcionamiento mental del individuo.

En este marco el papel del individuo es algo menos pasivo que en el modelo ecológico de Bronfrenbrenner y éste se desarrolla mediante su participación activa en la interacción social y en actividades culturalmente significativas, contribuyendo de manera decisiva en la interacción que establece con los agentes culturales. La obra de Vigotsky es el referente fundamental de esta perspectiva que se ha denominado sociocultural cuya principal tesis se centra en la naturaleza esencialmente social del desarrollo y en la ley genética general del desarrollo.

Uno de los conceptos fundamentales del sistema teórico de Vigotsky y que han generado abundantes investigaciones es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo o Potencial (ZDP). En palabras suyas la ZDP es la "distancia entre el nivel de desarrollo actual del niño, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel superior de desarrollo intelectual, determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con otros compañeros más capaces" (Vigotsky, 1979: 133).

En la figura 3.1 se presenta esa zona potencial de desarrollo que sólo se activa con la interacción con otros.

Las perspectivas socioculturales de base vigotskiana han avanzado a lo largo del siglo XX y han clarificado y concretado algunos conceptos que quedaban algo ambiguos o inacabados en su versión original. Algunas muestras de ello son los recientes trabajos sobre el concepto de *participación guiada* (Rogoff, 1993), que aporta matices relevantes para la *mentorización* de los estudiantes en prácticas o de profesores noveles y el *aprendizaje situado* y las *comunidades de práctica* (Lave y Chaiklins, 1996) que contemplan el aprendizaje como una realidad esencialmente colectiva, y no individual.

Nuestra propuesta de PR integra el concepto de *zona de desarrollo próximo* como elemento que optimiza el desarrollo docente propiciando entre los docentes procesos de interacción y contraste. Nos referimos a contraste como un proceso que parte de la experiencia de los miembros de un grupo que se lleva a cabo básicamente en dos fases.

En primer lugar cada uno verbaliza y justifica sus motivaciones y sus opiniones y como resultado de las interacciones que se producen con los participantes se dan situaciones de disonancia o conflicto cognitivo. Y en segundo lugar, colectivamente y de forma consensuada, los participantes superan el conflicto, avanzan en el proceso hasta llegar a reconstruir el propio conocimiento tanto a nivel individual como grupal.

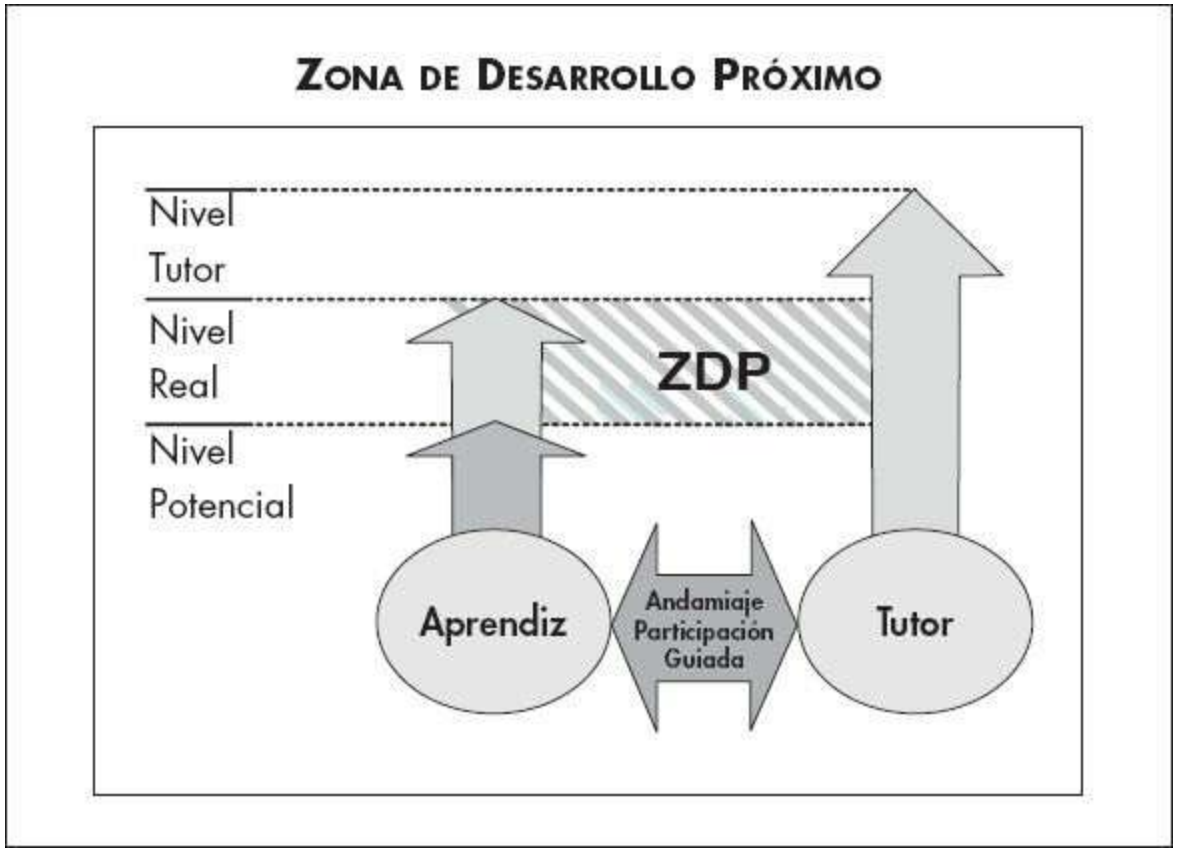


Figura 3.1. Representación de la ZDP (Vigotsky)

Por tanto podemos distinguir en el contraste e interacción tres actos distintos formativos:

a) *Comparación entre lo que piensa uno y lo que piensan los demás*: se produce a partir del momento en que cada uno presenta al resto la propia práctica docente, como maestro o como practicante.
b) *Comparación entre la práctica y la teoría*: ésta se produce en cuanto uno se formula preguntas, muestra sus intereses, concreta lo que desea mejorar y busca respuestas. Es entonces cuando el conocimiento teórico resulta especialmente útil y es función del formador o tutor guiar el itinerario para acceder a la teoría e

interpretarla debidamente.

c) *Comparación entre lo que se piensa y lo que se hace*. En este nivel la comparación pretende esclarecer la posible influencia en cada uno del bagaje inconsciente y las teorías implícitas que inciden con fuerza en las intervenciones educativa y en ocasiones provocan reacciones o situaciones enigmáticas que retan al propio docente protagonista y le dejan algo desconcertado.

En el esquema (figura 3.2) elaborado con aportaciones de (Alsina, Buquets, Esteve y Torra, 2006) se aprecian los elementos del proceso de interacción y contraste.

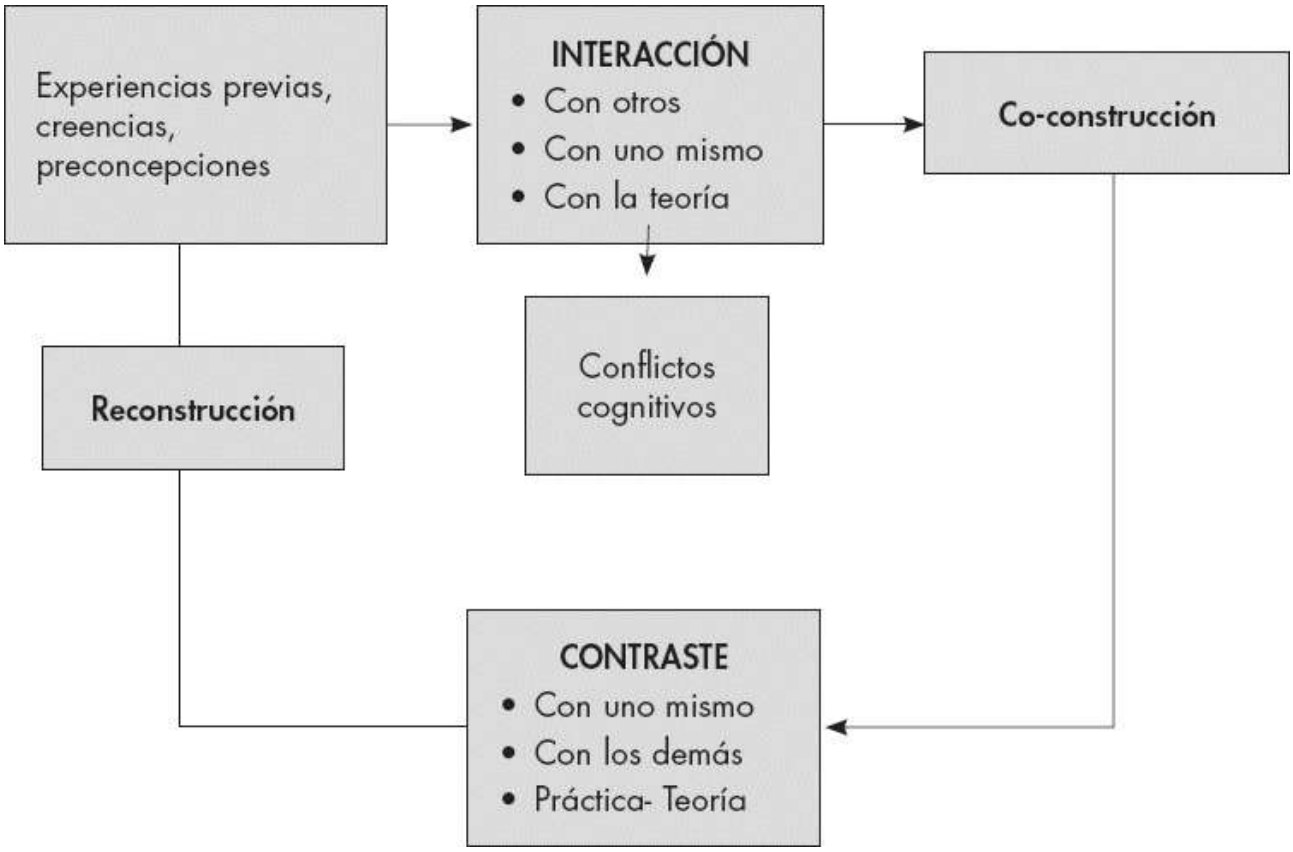
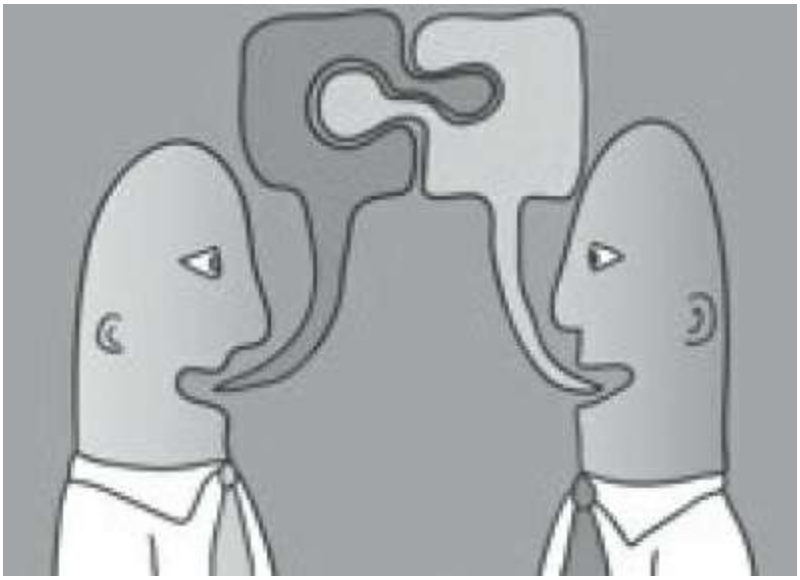


Figura 3.2. Procesos de interacción y contraste

* * *

PROPUESTA REFLEXIVA 3

EL PENSAMIENTO PRÁCTICO ESTUDIO DEL CASO "BUSCANDO UN ZAPATERO"



Caso A

Dos vecinos bajan juntos en el ascensor y se saludan, pero apenas se conocen ya que uno de ellos hace pocos días que vive en ese edificio y en esa zona y ciudad. El veterano se muestra amable y se improvisa un diálogo entre ambos.

—¡Hola, muy buenas tardes! ¿Cómo les va la adaptación a la zona; están ustedes ya situados?

—Sí poco a poco nos hemos ido acomodando y logramos manejarnos por el barrio. Por cierto, ¿podría hacerle una pregunta por si puede ayudarme?

—Sí, claro, espero saber responderle.

—¿Podría decirme dónde puedo encontrar un zapatero por aquí, cercano? No conozco aún estas calles ni establecimientos y hace días que debo llevar a arreglar los zapatos de mi hijo.

—Bien, es una pregunta fácil; mire, precisamente en la esquina de la primera calle, a la derecha, tiene un zapatero, lo verá fácilmente, hay un rótulo amarillo grande.

—De acuerdo. Le agradezco la información, muchas gracias. Que tenga un buen día.

Caso B

Dos buenos amigos se encuentran casualmente y después de una conversación agradable de asuntos compartidos, y ya al despedirse, uno de ellos le hace una pregunta al otro:

—Oye, por cierto, necesito que me eches una mano.

—Si puedo, cuenta con ello.

—Mira, tú que sabes de todo, ¿me puedes aconsejar un zapatero? He de reparar unos zapatos.

—Bueno, a ver…. Mira zapateros en la zona hay 3 o 4, pero yo en tu lugar iría al *Rápido Ramírez*, que está en el cruce de la calle Pulpo con Coral.

—¡Perfecto, gracias! Tú nunca decepcionas, amigo…

—Hasta pronto y recuerdos a la familia.

—Lo mismo digo, ¡Adiós, hasta pronto!

Para la reflexión individual y/o grupal
(a partir de la comparación de los Casos A y B)

1. ¿Cuál es la diferencia entre las dos preguntas? ¿Y entre las dos respuestas?
2. ¿Las dos respuestas aportan conocimiento al interesado?
3. ¿Qué conocimientos ha utilizado el interrogado para responder en el caso A? ¿Qué elementos ha utilizado mentalmente el interrogado para elaborar la respuesta en el caso B?
4. Identifique si en ambas conversaciones se ha producido una reflexión y combinación de conocimiento teórico y práctico.
5. Ahora sitúese mentalmente en su población, póngase en el caso del interrogado del diálogo B, y responda a la pregunta. ¿Qué datos ha barajado su mente, su memoria, sus experiencias, vivencias? ¿Muchos o pocos datos? ¿Cuánto ha tardado en responder?
6. ¿La rapidez en responder, en ambos casos, significa que no hubo reflexión antes de dar la respuesta?
7. Cuando sus alumnos le interrogan ¿usted les responde desde la postura del caso A o la del caso B? ¿Dónde radica la diferencia?
8. ¿Cómo piensa un profesor cuando actúa y trabaja en el aula?

* * * * *

[1] Se utilizará la abreviatura PR para referirse a la Práctica Reflexiva.

[2] Una muestra de ello es la implementación piloto del Método R5 (© A. Domingo) de Práctica Reflexiva en el marco curricular del *Practicum* de los Estudios de Magisterio de E. Infantil y E. Primaria en la *Universitat*

Internacional de Catalunya, en Barcelona (España). Dicha experimentación está publicada en Domingo, A. (2010). "La práctica reflexiva en los estudios de Magisterio de la UIC". En Esteve, Melief y Alsina (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ocatedro (pp. 171-196).

[3] John Dewey (Burlington-Vermont 1859-1952) fue un filósofo, psicólogo y pedagogo norteamericano al que se considera padre de la *psicología progresista*. El ambiente hegeliano de la universidad en la que se formó se refleja en tres rasgos que le influyeron poderosamente: el gusto por la esquematización lógica, el interés por las cuestiones sociales y psicológicas, y la atribución de una raíz común a lo objetivo y a lo subjetivo, al hombre y a la naturaleza.

[4] De algún modo, Dewey, en este punto, puede interpretarse como una voz precursora de la pedagogía sistémica, desconocida en su época y que no vería la luz hasta finales del siglo XX, en las décadas de los 70 u 80, según los países.

[5] Otros autores denominan a este componente con nombres como teorías implícitas, concepciones y creencias, Gestalt, etc.

[6] Lev Semyónovich Vigotsky, también transcrito como Vigotski (1896-1934) psicólogo bielorruso, es uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, y claro precursor de la neuropsicología soviética. Fue descubierto y divulgado por los medios académicos del mundo occidental en la década de 1960.

4

La competencia reflexiva

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO

El término *competencia reflexiva* es relativamente reciente, aunque podemos encontrarlo desde hace tiempo unido a conceptos como práctica reflexiva o profesionalización de futuros profesores.

El debate sobre la competencia reflexiva del profesional docente se ha realizado desde diferentes perspectivas dentro de los círculos académicos. Para algunos es una reflexión sobre el proceso educativo, para otros es una reflexión sobre el contenido, otros se centran en el producto de la reflexión.

El punto de partida se sitúa en el marco del Proyecto *Comenius* 2.1, concretamente en el proyecto "Aprender en y a través de la práctica: profesionalización de los futuros profesores europeos mediante el aprendizaje reflexivo".

En la actualidad existe ya alguna literatura, aunque escasa, en torno a la noción de pensamiento reflexivo, definido como el comportamiento mental que facilita el reconocimiento y el crecimiento de los modos de pensar que utilizamos en la resolución de algún problema o en la realización de alguna tarea. Al tratarse de una aportación reciente y aún poco investigada, su aplicación podríamos calificarla de algo genérica, por lo que resulta uno reto conocer con exactitud los aspectos básicos que configuran el concepto que nos interesa definir, la *Competencia Reflexiva* [1].

Iniciaremos esta aproximación conceptual acerca de la CR al hilo de las consideraciones de diferentes autores.

En primer lugar Schön (1987) partiendo de la idea del *profesional reflexivo* entiende que la formación eficiente del profesional práctico no puede basarse en una formación científico-técnica sino que debe partir de la práctica, situada en el centro del proceso de aprendizaje, para sumar la teoría a esta práctica de forma significativa a posteriori. La clave para conseguir este vínculo es el pensamiento práctico.

Por su parte Perrenoud centra sus competencias de desarrollo del docente en la reflexividad como eje para convertir el oficio de enseñar en una profesión, por tener el

docente la capacidad de ser cada vez más autónomo y responsable de su praxis.

Oberg (1984) señala que los profesores serán mejores profesionales en tanto en cuanto sean más conscientes de su práctica y más reflexionen sobre sus intervenciones. Al respecto Imbernón (2007) propone un proceso de formación de los docentes que los capacite en conocimientos, destrezas y actitudes para fomentar profesionales *reflexivos o investigadores*, que desarrollen capacidades reflexivas sobre y en la propia práctica docente como eje de la profesionalización docente.

Por su parte Zabala (2007) apuesta por una formación continua fundamentada en la reflexión y el análisis compartido sobre la práctica educativa, a través del conocimiento en intercambio de experiencias de aula y el aprendizaje de estrategias metodológicas. Para Esteve (2010), sus estudios sobre la reflexividad y la formación tanto de futuros docentes como de docentes en ejercicio, nos ponen de manifiesto la integración para poder reflexionar con uno mismo, con los demás y con la teoría. Para ello es necesario partir de las propias experiencias (conocimientos previos, representaciones, etc.), interaccionar con los demás y con uno mismo, y contrastar conocimientos.

De lo expuesto podemos deducir que el pensamiento reflexivo o la reflexividad va ligada a conseguir la unión, es decir, a relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro educativo y especialmente a profesionalizar la acción docente mediante la adquisición de un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma, lo cual supone aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica para ser capaz de diseñar proyecto, de innovación educativa.

Como hemos manifestado en el capítulo anterior los elementos que configuran la competencia se pueden resumir como el conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes) que se integran según una serie de atributos personales (capacidades, motivos, personalidad, aptitudes, motivación) tomando como referencia las experiencias personales o teorías implícitas y que se manifiesta mediante acciones o conductas en un contexto de trabajo, como se visualiza en la figura 4.2.

Deducimos que la CR no es simplemente una habilidad puesto que va asociada siempre a la ejecución, la reflexión conlleva a la acción. La CR no se reduce a una serie de conocimientos que se han adquirido puesto que no implica la mera transmisión de dichos conocimientos sino sólo aquellos que en aquel contexto y situación son los adecuados, por lo tanto implica una selección. Por otra parte tampoco puede ser considerada como una técnica ya que cada docente canaliza sus propios modelos de reflexión, sin embargo cada modelo de reflexión se puede sistematizar en diferentes técnicas. Por lo tanto llegamos a la conclusión que la Competencia Reflexiva es verdaderamente una competencia porque:

Figura 4.1. Implicaciones de la Competencia Reflexiva (M.V. Gómez Serés)

- Engloba componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales con la finalidad de intervenir de manera eficaz en los diferentes ámbitos de la profesión mediante acciones que se movilizan al mismo tiempo y de manera interrelacionada.
- Está basada en la reflexión, en especial en métodos reflexivos como puede ser la práctica reflexiva.
- Implica la singularidad y especificidad de cada docente, es decir, su manera de ser, su motivación e intereses.

ELEMENTOS, ESTRUCTURA Y DINÁMICA DE LA COMPETENCIA REFLEXIVA

Si desmenuzamos todavía más esta competencia como se muestra en la figura 4.2, llegamos a la conclusión de que:

- La CR moviliza todos los elementos necesarios para elaborar una respuesta ante situaciones concretas del contexto educativo que exigen una solución o intervención.

- La activación que implica la CR tiende a una estructura holística y globalizadora. Su movilización en ningún caso es secuencial ni lineal. El docente ante una situación, observa, reflexiona y toma una decisión al mismo tiempo que tiene en cuenta, de forma más o menos consciente, distintas y múltiples variables y soluciones posibles.
- La CR requiere un contexto práctico de carácter profesional, implica un alto grado de significatividad y de funcionalidad.
- La CR se evidencia al lograr soluciones de éxito en el contexto profesional y para ello implica diferentes fuentes de conocimiento: saber teórico, cúmulo de experiencias, intuiciones, vivencias, teorías implícitas, emociones, valores educativos y la propia cultura profesional docente.
- La CR vuelve sobre las experiencias vividas y busca situaciones de mejora como puede ser la innovación sobre su propia praxis, ésta profesionaliza al docente y lo hace cada vez más autónomo en la toma de decisiones y mejor profesional.
- La CR es de carácter dinámico, sistémico y abierto por naturaleza. Evoluciona en el actuar docente. El docente acostumbrado a reflexionar y tomar decisiones cada vez es más competente y ágil en sus decisiones.

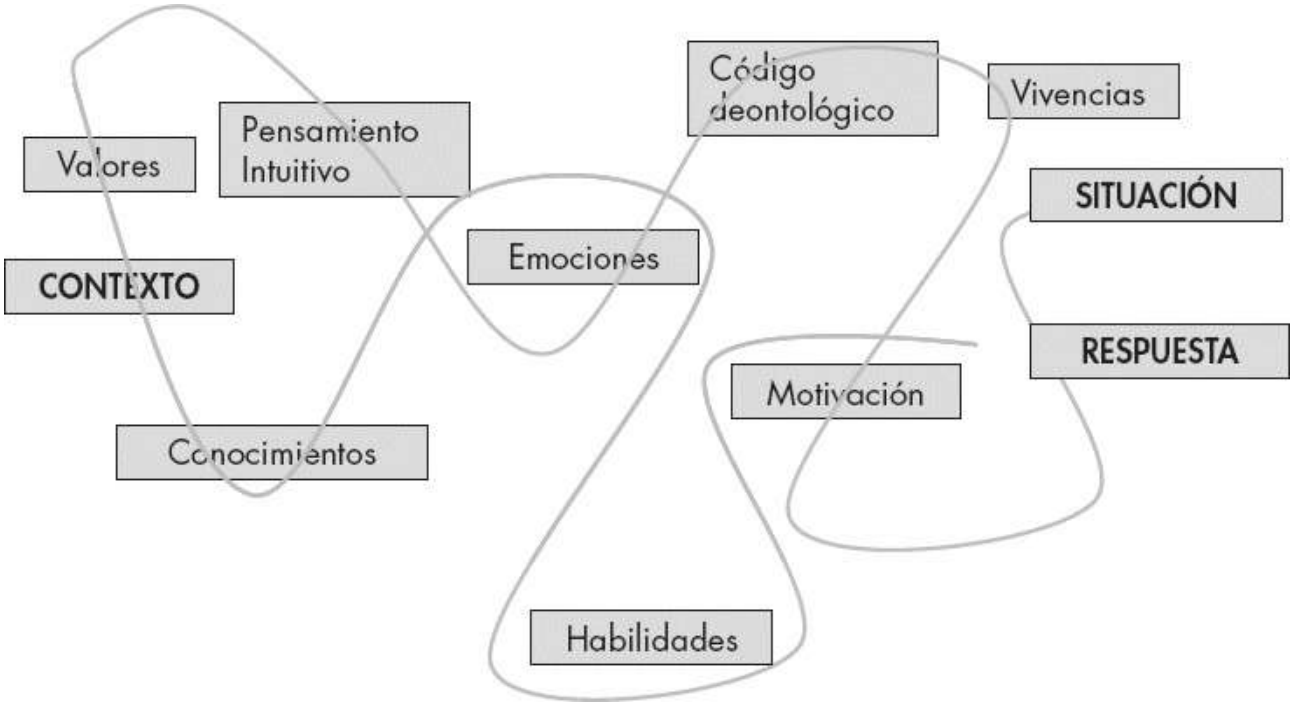


Figura 4.2. Estructura y dinámica de la CR (M. V. Gómez Serés)

Por lo tanto a modo de resumen mostramos los rasgos específicos (Gómez Serés) que engloba la CR:

– Movilización completa del bagaje personal del docente.
– Interacción multidireccional de conocimientos y experiencias.
– Intervención de la dimensión emocional y moral.

- Formalización personal y singular.
- Configuración holística.
- De estructura compleja.
- Dinámica, evolutiva y progresiva.
- Sistémica y abierta.
- Adecuación al contexto profesional.
- Elaboración de soluciones alternativas.
- Elaboradora de respuestas complejas unitarias.
- Toma de decisiones y selección.
- Búsqueda de mejora de la praxis.
- Resolución exitosa de situaciones concretas.

¿Cuándo se activa la CR? Pensamos que, a pesar de que la respuesta a esta cuestión es compleja, el docente debe activar la CR en cualquiera de las competencias expuestas anteriormente. Así, para planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje debe activar la CR; ante la aplicación de nuevas metodologías que hagan más partícipe al discente en su proceso de aprendizaje debe activar la CR; para informar e implicar a los padres en la institución escolar debe activar la CR; incluso para gestionar su propia formación debe archivarla, puesto que a través del desarrollo de la CR el docente está en condiciones de afrontar su propia formación para que su aprendizaje sea realmente significativo para él y lo pueda aplicar en los diferentes contextos o escenarios profesionales en los que deba implicarse.

Por consiguiente podemos deducir que la competencia reflexiva es una competencia transversal porque está activada, está actuando de forma permanente en todas las competencias que el docente debe desarrollar y desarrolla en su escenario profesional como se presenta en la figura 4.3.

Precisamente afirmar la transversalidad de esta competencia en la profesión docente equivale a decir que la reflexión para resolver con éxito las tareas específicas de la profesión docente, es decir la competencia reflexiva, se activa de forma permanente en el trabajo del docente. Por esa razón carecería de sentido tratar de identificar y listar cuáles son las situaciones concretas en las que el docente interpela su competencia reflexiva.

FASES DE LA COMPETENCIA REFLEXIVA EN LA PROFESIÓN DOCENTE

Anteriormente se ha expuesto y justificado la necesidad de la competencia reflexiva en el perfil de cualquier docente para llevar a efecto su función en el ámbito educativo. También se ha expuesto la transversalidad de dicha competencia en las diferentes tareas que comporta esta profesión, de modo que podemos afirmar que la competencia reflexiva se activa de forma *casi* permanente en el actuar docente y subyace y sostiene las tres grandes fases del trabajo docente (figura 4.4): la *planificación*, la *praxis o acción* y la *reflexión*.

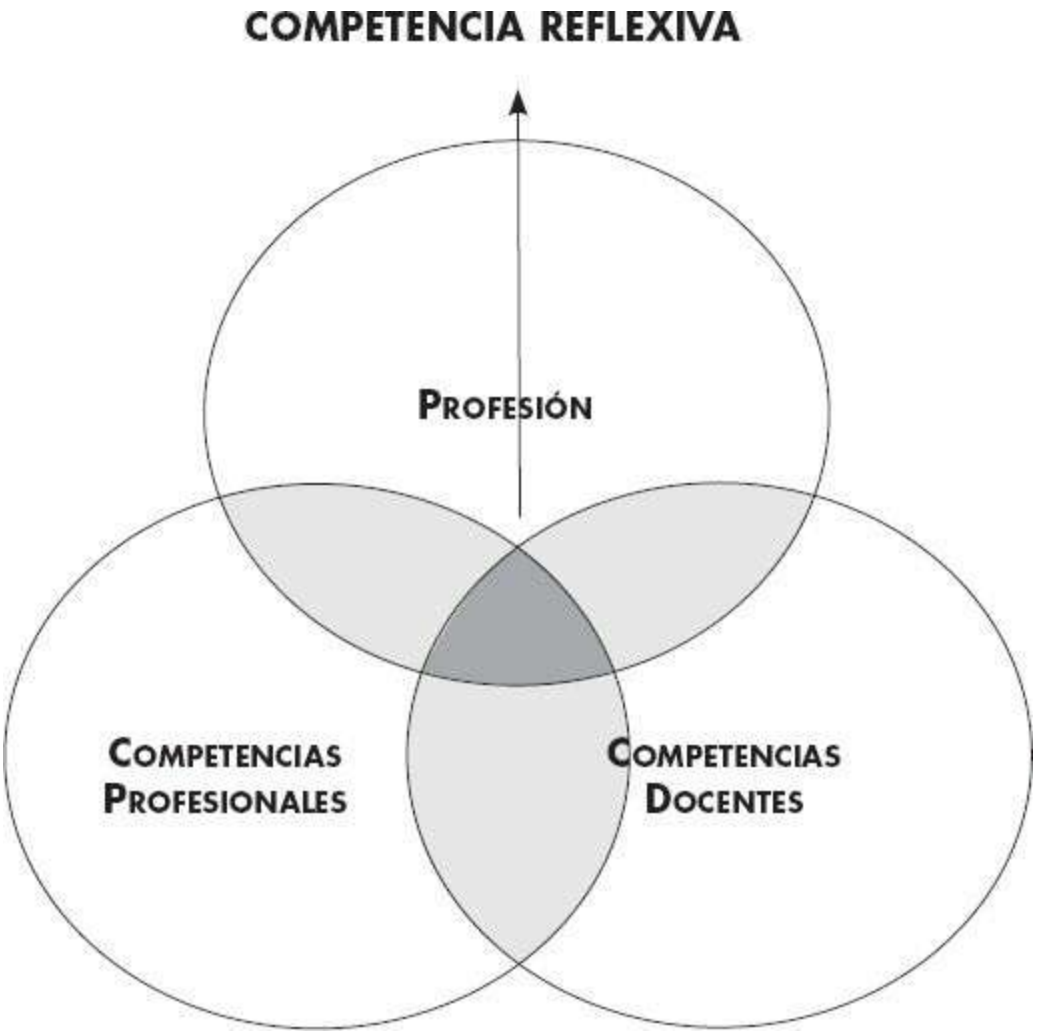


Figura 4.3. Interacción de la CR (M.V. Gómez Serés, 2011).

CRONOS	CONTENIDO DE LA FASE	DENOMINACIÓN DE LAS FASES
Antes de la acción	Preparación de la acción educativa	*Fase I:* **Planificación educativa**
Durante la acción	Realización de la acción educativa	*Fase II:* **Praxis o acción educativa**
Después de la acción	Valoración *a posteriori* de la acción educativa	*Fase III:* **Práctica Reflexiva**

Figura 4.4. Fases básicas del trabajo docente

Fase I. Planificación educativa

En la primera fase, la competencia reflexiva del docente se ve interpelada intensamente, ya que este ha de llegar a materializar su programación de aula y para ello debe articular muchas variables: localización y tipología de la escuela, entorno y contexto socio-cultural, etapa, ciclo, curso, contenidos curriculares y secuenciación, formación competencial del alumnado, planteamiento interdisciplinar de las áreas, proyecto

educativo del centro escolar (e ideario del centro si lo hubiera), selección y organización de los elementos de la enseñanza-aprendizaje, materiales y recursos didácticos del aula, características del grupo de alumnos, disponibilidad de tiempos, coordinación con otros docentes, y muchas más variables a considerar.

El docente mediante su competencia reflexiva, combinará tantas variables como pueda prever, las reflexionará, seleccionará y tomará numerosas decisiones hasta llegar con acierto a la finalidad: planificar su tarea de enseñanzaaprendizaje materializada en una programación anual que esté bien contextualizada, acertada didácticamente, adecuada al grupo-clase concreto y que sea realista y operativa en su escenario profesional real.

Fase II. Praxis o acción educativa

En esta segunda fase es cuando el docente lleva a la práctica su acción anteriormente planificada. Durante la praxis educativa la competencia reflexiva será interpelada de un modo distinto que en la fase anterior ya que ahora el docente se encuentra en plena acción y deberá ir afrontando situaciones concretas posiblemente imprevistas y deberá decidir en plena acción, sin tener posibilidad de una reflexión sosegada, distante de la realidad.

En esta fase la competencia reflexiva se activa en unas coordenadas distintas, el docente ha de actuar en un aula que ahora se presenta como un ecosistema dinámico y cambiante.

Las interacciones que se producen durante la praxis o acción no han sido objeto de planificación ya que escapan a la previsibilidad, y sin embargo son naturales y han de ser gestionadas por el profesional a pesar de la inmediatez e incertidumbre con que se presentan en el aula. Precisamente en esta fase es cuando la CR ha de ejercitarse con mayor plenitud y cuando se pone a prueba. En estas circunstancias el docente activa su competencia reflexiva afrontando cada situación concreta y resolviéndola mediante la llamada reflexión en la acción (Schön 1987).

El docente trabaja y actúa en el aula, ahora bajo unas coordenadas reales de presión ambiental escolar causadas por una gran variedad de elementos humanos, didácticos, etc. Aun existiendo estructuras formales que contribuyen a sistematizar el proceso para decidir, conviene tener presente que en los ámbitos educativos hay que contar con un *plus* de actividades de los diferentes agentes implicados que no pueden ser explícitamente definidas y que sin embargo, son relevantes para el logro de resultados. Este tipo de actividades son formas de comportamiento no formalizadas, es decir, no abarcables desde la estructura formal, que rigen y determinan las decisiones de los individuos y que en consecuencia no pueden ser objeto de previsión ni de control.

Los comportamientos implícitos de los alumnos, las circunstancias que se imponen, junto a las interacciones que se producen, generan situaciones de incertidumbre especialmente para el docente. Éste no sólo tendrá que decidir entre alternativas posibles sino que, en ocasiones, el problema que ha de resolver en el aula cambia y es distinto del

previsto, puesto que cambian su naturaleza y sus variables integrantes. En algunas profesiones, pero especialmente en la docente, la competencia reflexiva propicia y guía esa constante toma de decisiones.

El docente actúa ahora en expresión de Schön como *profesional reflexivo*, que reflexiona en plena acción y, sin detenerla, piensa, reflexiona y decide aunque todo ello se produzca de forma interna, rápida y casi inconsciente.

El docente no se limita a "enseñar" sino que ha de actuar con el alumnado como verdadero profesional: debe orientar, planificar, socializar, dinamizar, organizar, valorar, seleccionar y elaborar recursos, evaluar, etc.; en definitiva, todo aquello que es preciso para intervenir sobre la personalidad del educando como sujeto personal y como miembro de una comunidad y una institución social (la escuela). Su tarea requiere un perfil plenamente profesional, capaz de realizar unas determinadas tareas, aplicar conocimientos científicos y técnicos para resolver los problemas que el aula y los alumnos plantean individual o grupalmente.

Resolver positivamente problemas significa que el docente identifica los problemas adecuadamente, los estructura de forma correcta, toma decisiones acertadas, y posteriormente —aunque el proceso citado sea muy rápido en el tiempo— interviene pedagógicamente de forma eficaz y logra los resultados previstos.

En esas situaciones cargadas de incertidumbre las decisiones del docente pueden parecer en apariencia espontáneas aunque no es así en realidad. La incertidumbre lleva al docente, que ha desarrollado la competencia profesional reflexiva, a adoptar una actitud más flexible en las formas de organización personales y escolares, y le conduce a mantener una actitud abierta ante los problemas a resolver. Aunque la percepción externa y aparente sea de cierta espontaneidad en la respuesta a los problemas hay que resaltar que el docente reestructura y decide de nuevo siguiendo un proceso dinámico, rápido y holístico, que tiende a poner en el centro la dimensión personal de las situaciones, priorizando racionalmente sus valores.

Fase III. Práctica Reflexiva

El docente una vez alejado de la acción, si es un buen profesional, volverá a necesitar de la competencia reflexiva en una tercera y última fase cuya finalidad es la mejora de su práctica docente y el aprendizaje a partir de la experiencia en el aula. Se trata de someter la práctica vivida en el aula a una reflexión básicamente indagadora sobre la propia acción. Podemos afirmar que la práctica reflexiva o la reflexión *a posteriori* que realiza el docente constituye un corolario de la actividad docente que fortalece su profesionalidad incrementando notoriamente su conocimiento contextual y práctico. La práctica reflexiva constituye el máximo exponente de la competencia reflexiva ya que contribuye directamente al aprendizaje profesional y facilita que el maestro pueda aprender de su propia práctica. Como señala De Vicente (2002: 96).

> "El principio básico del movimiento de práctica reflexiva implica un reconocimiento del profesor en un papel activo, considerándolo capaz de formular los propósitos y fines de su trabajo y de jugar un papel esencial en

el desarrollo del currículum y la reforma de la escuela."

Los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente. Esta fase formativa en que se interpela intensamente la competencia reflexiva, además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, permite que el profesorado sea capaz de auto formarse puesto que convierte la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria. Esta reflexión sistemática sobre la propia práctica se convierte en práctica reflexiva.

Para concluir este capítulo es importante evocar que en la base de todo profesional reflexivo se activa una competencia. La competencia reflexiva subyace en esta idea de aprender en y a través de la propia práctica como movilización de los conocimientos, habilidades, actitudes, intereses y motivación, siendo su activación holística y globalizadora, al mismo tiempo que transversal a todas las competencias que el docente debe activar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La CR hace posible que el docente tome decisiones, mejore sus prácticas de forma individual o colectiva. Estamos ante una competencia que de forma holística subyace en todas las competencias necesarias, tanto en la formación inicial como permanente de docentes, para desarrollar en la praxis del día a día.

Esta competencia del docente es imprescindible para el desarrollo profesional y para lograr el aprendizaje permanente en la propia profesión sirviéndose de la propia práctica y experiencia profesional.

A continuación se sintetizan los *principales objetivos formativos* que pretende el desarrollo de esta competencia reflexiva en el desarrollo docente:

1. Formar profesionales reflexivos capaces de resolver las situaciones prácticas como profesionales expertos.
2. Enseñar a los profesionales a sumergirse en la espiral continua de acción-reflexión-acción, que integra bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social.
3. Proporcionar al profesional una habilidad competencial que incremente su capacidad de gestionar adecuadamente la contextualización, la complejidad y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, propia de la profesión.
4. Facilitar a los profesionales la preparación para innovar en su escenario concreto de trabajo e investigar a partir de su propia práctica.

El desarrollo específico de la CR es una propuesta formativa relativamente joven e innovadora que se ha ido configurando en los ámbitos de formación pedagógicamente más avanzados y que supera el modelo formativo de las últimas décadas muy basado en la transmisión teórica y, en pocas ocasiones, práctica de conocimientos y experiencias de

terceros. Actualmente la CR se encuentra en auge puesto que abre a los profesionales un panorama formativo nuevo más centrado en su propia persona y experiencias que en la preparación teórico-técnica. Además existe legislación [2] que apoya la competencia reflexiva tanto en la formación inicial como en la formación continua de docentes.

Esta cualificación profesional hace entrar a los docentes sugestivamente en un círculo de pensamientos y acciones sobre el propio quehacer profesional y, como consecuencia, enriquecen y personalizan sus perspectivas profesionales. Las teorías que fundamentan las prácticas reflexivas son aquellas que consideran al profesional como un intelectual crítico y reflexivo que sabe aprovechar el valor formativo de su práctica profesional y social contextualizada. Y todo ello se ha propagado y extendido en la medida en que la racionalidad técnica ha tocado sus propios límites y ha sido urgente superarla por no ser idónea para abordar las actuales problemáticas educativas, humanas y sociales.

* * *

PROPUESTA REFLEXIVA 4

ENSEÑANZA REFLEXIVA

Uno de las frecuentes quejas de los docentes es la falta de tiempo para reflexionar, pensar y preparar sus clases de acuerdo al contexto de cada curso.

Para la reflexión individual y/o grupal

1. ¿Qué tiempo dedica a la preparación de sus clases?
2. En dicha preparación, ¿qué elementos tiene en cuenta?
   - Contexto
   - Grupo de alumnos
   - Individualidades en el aula
   - Metodologías
   - Control del aula
   - Contenidos
   - Instrumentos de evaluación
3. Para elaborar la programación de su asignatura o materia: ¿Innova? ¿ajusta la programación a sus intereses y a los de sus alumnos? ¿Aprovecha la secuenciación que le facilitan algunos libros de texto?
4. ¿Reflexiona sobre sus clases? ¿Indaga acerca de lo que ha salido como esperaba? ¿Sabe porqué ha funcionado, bien o mal?
5. ¿Comparte sus prácticas docentes con otros profesores?
6. ¿Considera que su competencia reflexiva implica su saber teórico, práctico y su visión sobre la educación?

* * * * *

[1] A partir de ahora la denominaremos CR.

[2] En España, Orden ECI/3854/2007 y Orden ECI/3857/2007. En estos documentos normativos se expone que una de las competencias que los estudiantes deben adquirir es: "Reflexionar sobres las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes".

5

La Práctica Reflexiva, una metodología formativa

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Actualmente entendemos la educación como un problema práctico que requiere toma de decisiones previamente deliberadas, por medio de la reflexión, y que no puede limitarse a indagar el contexto práctico donde opera, sino que busca también el estudio profundo de la teoría, sin la cual la actividad educativa no logrará ser una práctica verdaderamente reflexiva y crítica. Esta exigencia de reflexión sobre la práctica docente es lo que denominamos propiamente *Práctica Reflexiva*.

Zeichner (1999: 507) describe así la acción y la PR: "supone la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de sus fundamentos y de las consecuencias que promueve". Esta acción que se considera propia de personas críticas y autónomas adquiere mayor importancia en el ámbito de la práctica pedagógica, dado que el fenómeno educativo es una realidad práctica, y una actividad eminentemente moral y, por tanto, reflexiva. Ésta puede orientarse de acuerdo a distintos principios y valores, afecta al desarrollo multidimensional y se va consolidando en la acción. Estas exigencias de la profesión docente sólo pueden llevarse a cabo de forma eficiente, crítica y creativa a través del ejercicio de una práctica pedagógica cimentada en la reflexión.

El interés y crecimiento de la PR como propuesta de desarrollo profesional proviene en gran parte de los trabajos de Donald Schön (1987) utilizados ampliamente por aquellos interesados en la formación de docentes y de profesionales reflexivos. La alternativa de Schön para contrarrestar la racionalidad técnica es precisamente la PR y, más específicamente, la reflexión sobre el *conocimiento en la acción* (Schön, 1983). Estos nuevos planteamientos formativos definitivamente optan por basarse en la práctica y su eje central es partir de la experiencia y la práctica y su reflexión sobre ellas, con la finalidad de aprender de ella. De este modo quien se está formando es consciente de su

propio proceso, no sólo de los resultados de su aprendizaje.

Schön desarrolló la idea de práctica reflexiva basándose en las áreas aplicadas a los programas universitarios como la arquitectura, el diseño, la música, la medicina, etc. Su propuesta, aceptado el valor del conocimiento teórico, introduce el conocimiento práctico profesional imprescindible para la mayoría de profesiones. Investigó en distintas facultades universitarias y descubrió que los profesores y estudiantes desarrollaban una reflexión sobre la práctica que tenía que sostener su aprendizaje y, en consecuencia, reforzar su práctica.

Expresado de forma sencilla, Schön percibió que los estudiantes aprendían escuchando, observando, actuando y disponiendo de una supervisión directa de su hacer. No sólo aplicaban lo que habían oído y aprendido en clases magistrales, libros, etc., también aprendían reflexionando, ellos solos y con sus tutores, sobre cómo se desarrollaba la acción. Reflexionaban sobre su práctica. Por tanto la PR, desde la perspectiva de este autor tiene nuevos matices: "reflexión sobre la acción" y "reflexión en la acción", como lo expresa Schön dando a entender que estos dos elementos son constitutivos de la PR. Por un lado manifiesta la interacción ente la acción, el pensamiento y el ser, y por otra parte, señala la inmediatez de la reflexión-acción como algo inseparable y que expresado en forma coloquial significa que el profesional "piensa sobre la marcha".

En la reflexión sobre el oficio de enseñar, la figura del practicante reflexivo propuesto por Schön, se impone cada vez con más fuerza. Los *saberes* racionales no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad de situaciones educativas. Por este motivo la principal apuesta consiste en recuperar la razón práctica, es decir, el conocimiento experiencial basado en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción.

En la mayoría de los estudios sobre las decisiones interactivas de los docentes y formadores, éstas son descritas como más reactivas que reflexivas, más intuitivas que racionales y más rutinarias que conscientes [1]. Sin embargo la buena enseñanza exige tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes. La capacidad de los docentes para justificar razonablemente sus decisiones y acciones dentro del aula constituye un elemento importante de su formación reflexiva en la práctica. Han de ser capaces de justificar un plan de acción lo que significa proporcionar buenas razones para actuar de ese modo. Para ello el maestro no puede apoyarse exclusivamente en su instinto o en un conjunto de técnicas preestablecidas y descontextualizadas, sino, más bien, debe reflexionar de manera crítica y analítica. Es decir, el maestro ha de *reflexionar sobre su práctica* al igual que el médico debe reflexionar sobre los síntomas y en el estado general del paciente.

Zeichner (1999: 507) describe así la acción y la PR: "supone la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de sus fundamentos y de las consecuencias que promueve". Esta acción que se considera propia de personas críticas y autónomas, adquiere mayor importancia en el ámbito de la práctica pedagógica, dado que el fenómeno educativo es una realidad práctica, y una actividad eminentemente moral y, por tanto, reflexiva. Ésta puede orientarse de acuerdo

a distintos principios y valores, afecta al desarrollo multidimensional y se va consolidando en la acción. Es precisamente por ese carácter formativo y experiencial del saber pedagógico que surge la necesidad y la exigencia de reflexionar sobre él y en torno a él; resulta indispensable emitir juicios, resolver problemas, plantear soluciones y puntos de mejora. Estas exigencias de la profesión docente, al igual que en otras profesiones, sólo pueden llevarse a cabo de forma eficiente, crítica y creativa a través del ejercicio de una práctica pedagógica cimentada en la reflexión.

Para Barnett (1992: 198), la PR constituye básicamente un procedimiento formativo para hacer de los estudiantes universitarios unos profesionales reflexivos, ya habituados a utilizar sus capacidades críticas y reflexivas. Es un medio por el que puede:

> "(…) estimularse a los estudiantes a que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y a emprender un diálogo crítico con ellos mismos en relación con todo lo que piensan y hace. Es un procedimiento reflexivo en el que el alumno se interroga sobre sus pensamientos y acciones. El resultado deseado del aprendizaje de cada uno de los estudiantes es el del profesional reflexivo".

Ya en 1903, John Dewey había escrito sobre la necesidad del pensamiento reflexivo y se había ocupado de analizar la función de la reflexión en sus dos libros *Cómo pensamos* y *Lógica: Teoría de la indagación*. Para Dewey la teoría y el análisis lógicos eran una generalización del proceso reflexivo y reconocía que podemos *reflexionar* casi sobre todas las cosas en el sentido de *pensar* meramente en ellas, pero que la reflexión lógica o analítica sólo se aplica a la resolución de problemas reales. Según Dewey (1967: 300):

> "La teoría general de la reflexión, a diferencia de su ejercicio concreto, aparece cuando las ocasiones de reflexión son tan abrumadoras y tan contradictorias que bloquean el pensamiento e impiden hallar una respuesta específica y adecuada. Repetimos, se manifiesta cuando los asuntos prácticos son tan variados, complicados y tan fuera de control que impiden al pensamiento abrirse con éxito un camino a través de ellos".

Para Dewey, la PR sólo se da propiamente cuando el individuo se enfrenta con un problema real que debe resolver y trata de hacerlo de una manera racional.

NOCIÓN Y FINALIDAD

Una vez presentada la conceptualización de la Práctica Reflexiva, hecha por los autores más relevantes, se expone a continuación la noción y finalidad de la práctica reflexiva actualizada, en la que se integran las últimas aportaciones e investigaciones descriptivas y experimentales que otorgan a la práctica reflexiva el rango de verdadera metodología formativa que ha mostrado su efectividad en diversos contextos internacionales.

Como resulta de la profundización conceptual y experimental de los últimos años, actualmente definimos la PR como una metodología de formación cuyos elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la

actualización y mejora de la tarea docente.

Este modelo formativo, además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, pretende también que el profesorado sea capaz de auto formarse al convertir la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria. La PR se sustenta en tres ejes fundamentales, interrelacionados entre sí para promover un aprendizaje *profesionalizador* y práctico, tal como muestra la figura 5.1.

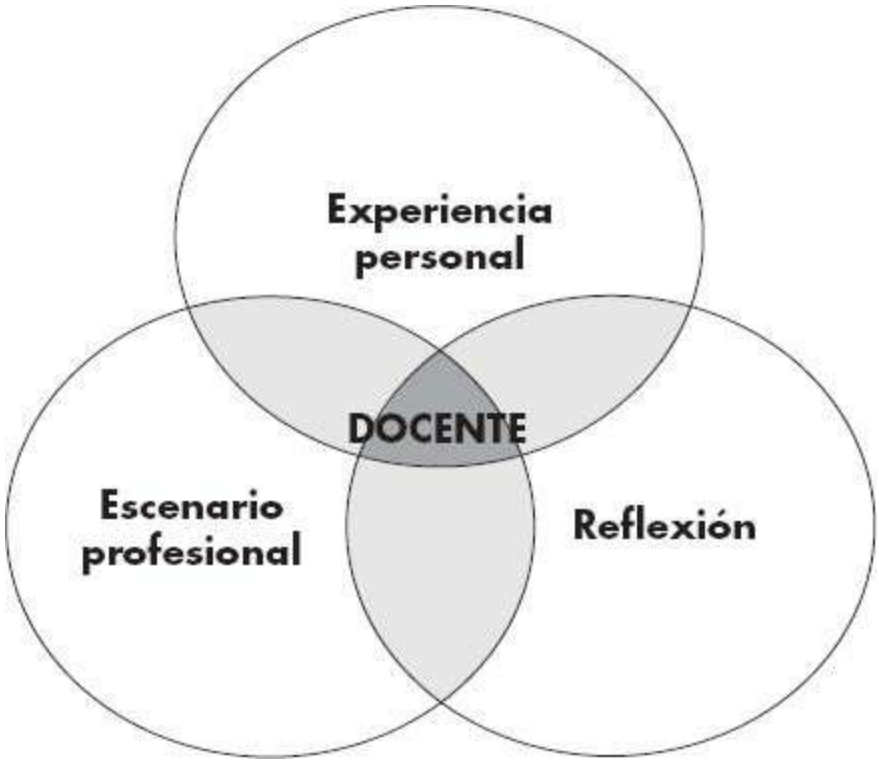


Figura 5.1. Ejes básicos de la Práctica Reflexiva

Los tres ejes fundamentales son:

- *La experiencia personal* como fuente de saberes adquiridos los cuales hay que ampliar, actualizar, revisar y, como enseña la competencia *aprender a aprender*, desaprender para seguir aprendiendo en el marco del desarrollo profesional.
- *El escenario profesional* en el que se aplican los conocimientos y se activan las competencias docentes para resolver las situaciones concretas que plantea la profesión.
- *La reflexión* como elemento articulador de teoría y práctica que llevará a los participantes a ser sujetos activos de su formación.

El punto de partida es, como se ha expuesto, la práctica en el aula de los docentes que participan en la actividad. Se trata de analizarla, indagar y reflexionar sobre ella, y construir conjuntamente propuestas para la mejora en aquellos puntos en que la eficacia

de los aprendizajes de los alumnos no se considera exitosa.

Toda actividad formativa basada en la PR se realiza en grupos reducidos de docentes o profesionales de los cuales forma siempre parte un facilitador, experto o *coach*. La formación se plantea entre "iguales". El formador experto se sitúa en el mismo plano que los participantes aunque le corresponda ejercer funciones de experto en la conducción de los procesos reflexivos de los participantes. Por otra parte desde el propio proceso de la PR se cuenta con la aportación del conocimiento teórico por parte de expertos: documentación, artículos, bibliografía, ponencias, etc.

Para implementar esta metodología se ha de crear un grupo o seminario de docentes que se transforman en *comunidad de aprendizaje* —en nuestro caso, de profesionales, docentes o estudiantes en prácticas— interesados en aprender individual y grupalmente mediante la interacción. Esto significa que es preciso trabajar de modo sistemático los métodos para lograr el clima necesario de confianza mutua entre sus miembros, puesto que habrán de compartir experiencias, vivencias y ayudarse mutuamente, orientarse unos a otros, para lograr mejorar la práctica profesional de todos.

El núcleo de la actividad es el denominado *ciclo reflexivo* que habrá de seguirse por parte de los participantes del grupo. La comunicación entre los miembros del grupo y con el experto juega un papel de primer orden; ha de ser una comunicación sencilla y sobre todo permanente o muy fluida. Una vez aprendida la metodología de la PR, también se puede utilizar individualmente, pero con resultados menos enriquecedores.

Sobre la finalidad de la PR podemos señalar que lo que pretende es transformar la práctica diaria en el aula en un proceso de investigación más que en un proceso de aplicación. Un proceso de *investigación–acción* en el cual el docente, en su contexto de intervención, intenta comprender de forma crítica las situaciones con las que se enfrenta.

En este sentido el enfoque de los programas formativos y currículos precisa transformarse respecto de las concepciones tradicionales. Se trata de entrar en el aula con el objetivo de investigar, y no de aplicar únicamente lo que se ha aprendió en el aula universitaria. Se trata de ser críticos, de entrar en un proceso de cuestionamiento, indagación, análisis y experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación, de reconceptualización y —si se hace necesario— de cuestionamiento de los esquemas más básicos de funcionamiento, de las creencias y teorías implícitas.

De este modo, los aprendices sientan las bases de una actuación futura como docentes activos en la que la acción en el aula siempre vaya acompañada de un componente de investigación. La PR constituye una competencia profesional para el desarrollo profesional del docente.

A continuación se sintetizan los *principales objetivos formativos* que pretende esta metodología:

1. Formar docentes reflexivos capaces de resolver las situaciones prácticas como profesionales expertos. Dicho de otro modo formar docentes competentes.
2. Enseñar al profesorado a sumergirse en la espiral continua de acciónreflexión-acción, que integra bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento

formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social.

3. Proporcionar al docente una metodología que mejore su capacidad de gestionar el aula: la contextualización, la complejidad y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre.
4. Proporcionar a docentes y futuros profesores o maestros la preparación metodológica que precisan para innovar e investigar a partir de su propia práctica.

Y a modo de conclusión, traemos una cita de Donald A. Schön (1998: 72) referente al profesional reflexivo que resulta estimulante para aquellos buenos docentes que a menudo no encuentran el modo de combinar la docencia con la investigación: "Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico".

UNA METODOLOGÍA ¿TRANSVERSAL O PLURIDISCIPLINAR?

El docente antes, ahora y siempre, como cualquier otro profesional, practica la reflexión de un modo u otro sobre su trabajo y con distintas finalidades. En esos casos lo habitual es que la reflexión se produzca de forma natural y frecuente, y el docente la practica de un modo espontáneo e intuitivo. Sin embargo la sistematización de la práctica reflexiva como metodología para el desarrollo profesional es una opción formativa reciente y joven. Si bien el paradigma crítico-reflexivo ha avanzando y es reconocido por la mayoría de intelectuales, éste aún se lleva escasamente a la práctica en instituciones dedicadas a la enseñanza, el aprendizaje y la formación.

Los mejores docentes han introducido en sus propuestas de aprendizaje ejercicios de reflexión a partir de los cuales los aprendices participan activamente en la construcción de su conocimiento práctico. Pero hay que advertir que es sustancialmente distinto propiciar la indagación y reflexión en las aulas y los centros de formación que incorporar la metodología de la Práctica reflexiva. Lo primero sin duda puede llevar a lo segundo y en este sentido sería iniciar un itinerario hacia la docencia refexiva y el aprendizaje reflexivo.

La utilización metodológica de la PR es más comprometida y exige una sistematización de los procesos reflexivos así como un acompañamiento que garantice que siempre revierta en la mejora de la práctica profesional. Esta es principalmente la función del experto-guía en las sesiones de PR que acompaña al grupo y vela por el rigor metodológico del modelo de Práctica reflexiva elegido en cada caso.

Por su componente metodológico la práctica reflexiva presenta un carácter instrumental y transversal. Su utilidad no queda restringida a un objetivo concreto sino que su abanico de posibilidades es amplísima poniendose al servicio de muy diversos aprendizajes.

Si las autoras de esta obra aplicamos a la PR los adjetivos de instrumental y transversal es porque su valor es procedimental y, de hecho, la hemos utilizado para cubrir diversas necesidades formativas. Enunciamos seguidamente algunos Programas de

Formación que hemos desarrollado mediante la Práctica Reflexiva metodológica o sistemática.

— Planificación por competencias.
— Competencias en la praxis de aula.
— Iniciación a la Práctica reflexiva.
— Diseño de actividades para el desarrollo de las competencias.
— Evaluación educativa.
— Metodologías docentes.
— Aprendizaje significativo y funcional.
— Competencias: del currículum al aula.
— Implementación de las competencias en la Educación Superior.
— Capacitación específica para profesores-tutores de prácticas universitarias.
— Proyecto Integrado de Lenguas en centros educativos.
— Liderazgo pedagógico.
— Aprendizaje cooperativo.
— Eficacia lectora.
— Educación emocional y afectiva.
— Compresión lectora y éxito escolar.
— Evaluación de las competencias en la escuela.
— Aprendizaje servicio.
— Competencias docentes.
— Educar desde las Inteligencias Múltiples.
— Competencias transversales y específicas en la Educación Superior.

CONDICIONES Y REQUISITOS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Para que la PR sea efectiva a nivel formativo, es preciso, en primer lugar que se sitúe en el paradigma reflexivo-crítico, con todo lo que esta afirmación comporta. Una vez garantizado ese elemento preliminar se enumeran brevemente seis *condiciones* para formarse bajo este paradigma y por medio de la PR:

1. *Concebir la formación de los docentes como un cambio que ha de partir de la propia realidad del docente en formación*. Se trata de una formación sobre el propio contexto real del trabajo y que no disocia la transformación de la educación de las propias prácticas docentes habituales. Utiliza un método formativo contextualizado que ayuda a mejorar cualitativamente la práctica educativa y se traducirá, metodológicamente, en la utilización de las propias experiencias reales del aula escolar para aprender a partir de ellas.
2. *Apoyar el proceso formativo de los participantes en dos ideas, distintas de las tradicionales en los planteamientos de la formación*. La primera es que el núcleo de la metodología estriba en que la persona misma del docente, por medio de esta

metodología y desde una perspectiva constructivista, avance personalmente en la construcción de su propio conocimiento. Éste ha de ser reelaborado, reestructurado, decodificado, reconstruido por medio de su experiencia y la PR. De este modo los contenidos se impregnan de sentido personal y de significatividad y son interiorizados de forma profunda y pasan a formar parte del conocimiento pedagógico práctico del docente. La segunda idea es que los procesos de mejora docente no surjan del saber teórico sino de las propias experiencias de los aprendices y el aprendizaje se logre a partir de ellas. Se requiere un planteamiento plenamente inductivo del aprendizaje práctico; a partir de las prácticas concretas vividas, la formación del docente se consolida y en algunos casos puede llegar a una cierta teorización más general, pero en ese caso será procedente de las experiencias particulares y sin partir de los principios generales del saber teórico deductivo.

3. *Orientar la PR a la intervención o acción educativa*. No es un proceso reflexivo que se agote en la construcción de la profesionalidad del estudiante o el docente, sino que su objeto primordial es reflexionar y decidir la mejor alternativa de actuación. Por tanto la PR está destinada a la mejora educativa, parte de la práctica para regresar a la práctica con un incremento de aprendizaje profesional; el docente progresa en su propia profesionalidad contribuyendo a su vez a la mejora de la institución educativa en que trabaja. Se trata de una reflexión para la acción educativa que deviene en investigación en el aula sobre los problemas reales y en motor de innovación educativa de alto interés ético, al abordar los problemas de los alumnos concretos del aula con toda su carga humana.
4. *Comprender que el eje fundamental de esta metodología procede de la teoría socio-constructivista* que apuesta con firmeza por dos conceptos básicos: *co-construcción* de conocimientos y *andamiaje colectivo*, conceptos originarios de Vigotsky. Esta metodología precisa de la interacción social como condición imprescindible para co-construir el saber. Precisamente la interacción puede darse entre iguales con relaciones simétricas (compañeros) y también con expertos. En ese último caso la función de los formadores o expertos ha de ser la de facilitador o guía de los procesos reflexivos grupales. Para ello se precisa prever situaciones de aprendizaje colectivo en la que se pueda realizar una PR grupal que vendrá a enriquecer la reflexión realizada individualmente por los participantes. Se trata de establecer pequeñas *comunidades de aprendizaje* usando la PR para aprender de las propias prácticas docentes.
5. *Garantizar y facilitar el acceso a los contenidos teóricos, a partir de las necesidades que plantea la práctica y la observación*. Por tanto, la PR integra el conocimiento teórico y el conocimiento práctico de un modo profundo y significativo para el aprendiz de docente o el profesor ya experto. Se trata de llegar a la teoría por medio de la práctica, itinerario contrario al que suele promoverse en el ámbito académico, en el que con frecuencia la práctica se interpreta sólo como una aplicación o comprobación del conocimiento teórico.

6. *Reconocer aquellos elementos personales no cognitivos que interactúan en la acción educativa del practicante o docente en el aula*. La PR ha de detenerse también a valorar esos aspectos inconscientes y emocionales que se movilizan y participan al reaccionar ante situaciones prácticas del aula. Se requiere reflexión e interacción con uno mismo y con los demás para lograr identificar las llamadas *teorías implícitas*, creencias inconscientes, *habitus* [2], etc., que sólo desde la conciencia pueden ser objeto de reflexión y de modificación, si fuera preciso.

BENEFICIOS Y RIESGOS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Podemos afirmar, que la PR, en definitiva, lo que promueve y facilita es la interacción entre acción, pensamiento y ser, al propiciar un desarrollo constructivo y personal del estudiante en su proceso de formación. El aprendiz ya no solo aprende exclusivamente, sino que por medio de la PR va *haciéndose un maestro* con su configuración personal. El uso de la forma verbal *hacerse maestro*, ayuda a señalar el carácter constructivo y dinámico que conlleva la PR en el proceso formativo docente. Así los docentes y los que se preparan para serlo encuentran en la PR un modo formativo de conciliar la razón científica con la razón práctica, el conocimiento de procesos universales con los saberes de la experiencia, la ética, la implicación y la eficacia.

Existen múltiples motivos para abogar por la PR en la formación universitaria, y especialmente en las prácticas universitarias y *Practicum*, espacios curriculares óptimos para implementar la PR intencionada y formalizada. La experiencia acumulada en estos últimos años de experimentación e investigación sobre el *Practicum* en los estudios de grado y posgrado de varias universidades innovadoras nos permite citar algunos de los *beneficios formativos* que ésta reporta a los estudiantes.

- *La PR promueve un aprendizaje profundo* ya que articula el pensamiento y el ser de la persona, así como su acción: el aprendiz es un participante activo, comprometido y participativo, y en él se produce una interacción continua entre la práctica y la reflexión. Es un modelo que parte de la persona y no del saber teórico.

- *La PR propicia en el estudiante un aprendizaje crítico-reflexivo* que le permite transformar la propia capacidad conceptual y la autoconciencia, logrando un conocimiento metacognitivo de sí mismo. Este aprendizaje crítico-transformador que se produce con la PR no sólo supone deconstruir significados y actitudes, mitos y prejuicios, sino también su reestructuración mediante la reconceptualización y reconstrucción. Se trata de un proceso continuo y dinámico (Perrenoud 2004: 23), basado en la experiencia: "Formar a un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y *saberes* nuevos o más precisos a partir

de lo que ha adquirido y de la experiencia".

- *La PR permite al practicante actuar en el aula de forma deliberada e intencional y libera a los docentes de la conducta impulsiva y rutinaria.* La profesionalidad del docente queda reforzada, puesto que su intervención educativa es manifestación habitual de su inteligencia en acción.

- *La estructura holística y no parcelaria de los procesos de la PR permite al profesor responder con flexibilidad, plasticidad y espontaneidad* a las situaciones del aula tras un proceso mental amplio —no secuencial, ni estrictamente racional— en el que están implicadas la intuición, la emoción y la pasión.

- En la formación inicial de docentes en la universidad, el *estudiante por medio de la PR logra un conocimiento metacognitivo de sus competencias, habilidades y capacidades*, y este conocimiento de sí mismo, a nivel profesional, le permite reestructurar su itinerario personal de formación universitaria cuando aún está en el periodo de la formación inicial, así como abordar objetivos formativos cuya necesidad no se había percibido hasta ese momento. Lo mismo puede decirse de los docentes expertos que obtienen ese mismo resultado y les permite organizar su propia formación continua.

- *La PR supone romper la "privacidad" que tradicionalmente se ha mantenido sobre la actividad que se realiza en el aula* y abrirla a la observación de lo que ahí ocurre, a la reflexión sobre lo que ahí se hace y a la averiguación sobre las causas de los procesos que suceden en el aula. La formación en la PR es una modalidad de aprendizaje docente que se lleva a cabo en grupos reducidos y que implica a todos los participantes y cuyo contenido de trabajo y reflexión lo aportan los maestros, precisamente en base a las situaciones reales que ha vivido en su aula.

- *La PR tiende hacia un modelo de formación que no precisa pasar por la prueba de la aplicabilidad ni de la contextualización al escenario profesional*, porque precisamente se nutre de las experiencias de cada maestro en su contexto. Podemos apuntar dos características positivas y beneficiosas en cuanto a la *rentabilidad* de formación que produce en los maestros: por un lado aporta soluciones y mejoras contextualizadas y aplicadas al contexto real y, por otra, es capaz de garantizar la mejora práctica y real del maestro y de las situaciones del aula.

- *La PR puede llegar a promover en profesionales y estudiantes* —aquellos que presentan un perfil altamente responsable, inconformista y activo, en definitiva,

crítico— *el aprendizaje transformacional* que los hace protagonistas convencidos de sus procesos de mejora personal, didáctica, pedagógica, escolar, institucional y social.

- *La PR convierte al profesor o al estudiante en prácticas en un investigador en contexto real*. Su profesionalidad se expresa en una decidida actitud investigadora e innovadora en el aula, siempre al servicio de la mejora educativa y orientada a la acción. La aplicación de esta investigaciónacción está plenamente garantizada ya que es inseparable del ámbito educativo en el que se produce. En palabras de Perrenoud (2004: 59) "*Innovar*, en última instancia significa transformar la propia práctica (…). La innovación endógena se origina en la PR, motor de la concienciación y de la formación de proyectos alternativos".

En segundo lugar, nos referimos ahora a los *posibles riesgos* de la PR presentando bajo el término riesgo alguna crítica de que la que ha sido objeto. Proceden de ciertos autores que plantean alguna objeción de carácter conceptual y relativa a algún elemento teórico sin entrar en valoraciones sobre su desarrollo. Unos autores que se muestran algo dudosos respecto a la PR son Harvey y Knight (1996) que cuestionan alguna de sus bases; asegurando que la PR, como método, no asegura la calidad del pensamiento reflexivo. La reflexión es considerada por Harvey y Knight sólo como una buena intención y no es, en todo caso, una realidad distinta del pensamiento humano.

Además, alertan de un posible efecto negativo que puede producir una PR defectuosa en su concepción o en su desarrollo si se aboca a los docentes a una reflexión auto confirmadora y sin un diálogo o interacción verdadero con los demás. Existe el riesgo de practicar sólo un diálogo reflexivo de cada uno consigo mismo. En palabras de estos autores (Harvey y Knight, 1996:160): "Ser un profesional reflexivo es más que una cuestión de numerosas órdenes de reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, la reflexión puede ser, con mucha facilidad, auto confirmadora."

Otros autores como Barnett, (1997) dudan de que la Educación Superior pueda lograr que el estudiante alcance niveles elevados de crítica. Cuestiona si es asequible el aprendizaje transformador que se pretende con la PR. Barnett considera que la única solución sería sobrecargar el currículo universitario con formación crítica y expone que si éste incidiera excesivamente en el pensamiento crítico, se alejaría del modelo académico al uso, centrado en el rendimiento. También Barnett (1997: 100) hace una crítica de las ideas de Schön sobre la PR, en cuanto concepto orientado socialmente que no puede estimular una reflexión crítica auténtica. Plantea que la reflexión como expresión de código puede enmascarar una instrumentalización porque la construcción del yo interior del estudiante depende más de planes externos (…) que de las propias aspiraciones, valores y del control del mundo que tenga el estudiante".

Por nuestra parte, consideramos oportuno señalar dos *limitaciones* que presenta la PR, lo que no es propiamente una crítica:

1. *La implicación imprescindible que exige del aprendiz la PR metodológica*. Efectivamente se trata de una metodología que hace pivotar la responsabilidad del aprendizaje casi exclusivamente en la persona en formación y que exige al aprendiz estar activo, implicado y comprometido con su desarrollo reflexivo. Existe, por tanto, el riesgo de que no todos los estudiantes o aprendices muestren dichas actitudes o condiciones personales o que algunos no se muestren favorables a introducirse en los procesos reflexivos, por resultarles abstractos, extraños o arduos. Precisamente la reflexión es una actividad mental que no puede imponerse y que requiere de la libertad de la persona para involucrarse en la PR.
2. *La necesidad de personas expertas que lideren la práctica reflexiva y que sepan propiciar procesos reflexivos y realizar el necesario acompañamiento al grupo.* Sólo su conocimiento profundo de la PR les permitirá flexibilidad y autonomía para conducir al grupo en cada contexto profesional. Si faltase preparación y experiencia en quien dirige la PR, ésta sufriría el riesgo de empobrecerse siendo reducida a una técnica, y desvirtuarse como metodología formativa.

EL AUGE DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

La PR abre la puerta a formadores y docentes a un nuevo panorama y los hace entrar sugestivamente en un círculo de pensamientos y acciones sobre su quehacer profesional y, como consecuencia, altera sus perspectivas de la educación y profesionaliza su labor docente. Estas actitudes y disposiciones positivas que la PR genera en ellos, siendo mucho, no son suficiente para lograr esa mejora profesional; se precisa que se produzcan algunos cambios de enfoques curriculares innovadores y planteamientos didácticos transformadores. Como señala De Vicente (1998: 96): "El principio básico del movimiento de PR implica un reconocimiento del profesor en un papel activo, considerándolo capaz de formular propósitos y fines de su trabajo y de jugar un papel esencial en el desarrollo del currículum y la reforma en la escuela".

En el análisis que realiza este autor apunta cuatro factores que están contribuyendo a que la PR surja como respuesta emergente creciente y se difunda entre los profesionales de la educación.

1. *Las limitaciones de la investigación proceso-producto*. Esta investigación basada en los fundamentos de la racionalidad técnica ha fracasado en la búsqueda y generación de un contenido sustancial y significativo para la preparación de los docentes, pues la fragmentación del conocimiento en pequeños elementos constituye una aproximación poco sensible para explicar el mundo real del trabajo pedagógico.

2. *El avance de la psicología cognitiva.* El fuerte avance de esta ciencia es otro de los factores que justifican el interés por los procesos de generación del conocimiento a través de la reflexión, frente a la psicología conductual en la que

se sustenta la racionalidad técnica. La psicología cognitiva está más interesada y centrada en la investigación sobre el pensamiento que en los estudios sobre la conducta observable, pues busca conocer, describir y explicar los procesos mentales en los que descansan las actividades complejas de la práctica pedagógica. Los fundamentos de la psicología cognitiva han proporcionado una base fructífera para explorar el pensamiento del docente, la resolución de problemas, la reflexividad y la gestión de la complejidad.

3. *El reconocimiento de la investigación etnográfica.* La legitimación de la investigación etnográfica ha contribuido también al desarrollo de la PR puesto que los principios de esta metodología enfatizan y valoran científicamente dos aspectos importantes en la investigación: la dependencia del contexto y la percepción que las personas implicadas en la misma tienen de los hechos investigados, desde su perspectiva.

4. *La profesionalización docente.* La comprensión de la función docente como una verdadera profesión que requiere preparación científica, capacidad de tomar decisiones, resolución de problemas, gestión de la complejidad del aula, diseño de estrategias, etc., ha favorecido plantear la formación de los formadores y docentes bajo una perspectiva crítico-reflexiva. Basar la formación en la reflexión propicia docentes autónomos, que promuevan una continua renovación personal, actores creativos a nivel didáctico y no estrictos ejecutores de currículos prediseñados.

La práctica reflexiva es una opción formativa emergente que se extiende decididamente en el ámbito internacional con propuestas y prácticas diversas en la formación inicial y en la formación permanente. Y si se extiende y es objeto de investigación es por haber mostrado su efectividad en el desarrollo reflexivo de los que la aprenden, la practican y la enseñan en distintos países. Si bien la implementación se inició en algunas facultades de educación innovadoras de Norteamérica (Boston) y Europa (Cataluña), hoy pueden identificarse núcleos aislados de práctica reflexiva en la mayoría de países [3].

PROPUESTA REFLEXIVA 5

POSIBILIDADES DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Para la reflexión individual y /o grupal

1. A continuación se enuncian diferentes posibilidades que presenta la Práctica Reflexiva en el ámbito educativo. Revísenlas, por favor, y posteriormente decidan como completar el listado con otras sugerencias.
   - **1.1.** La PR como diálogo entre razón científica y razón práctica
   - **1.2.** La PR como aprendizaje crítico-transformador
   - **1.3.** La PR como medio muy asequible de formación permanente
   - **1.4.** La PR como método para aprender de la propia práctica
   - **1.5.** La PR como metodología de aprendizaje docente
   - **1.6.** La PR como método de formación continua para docentes
   - **1.7.** La PR como competencia que incrementa la profesionalidad docente
   - **1.8.** La PR como dominio de la complejidad educativa
   - **1.9.** La PR como investigación-acción en el contexto habitual de trabajo
   - **1.10.** La PR como sistema de mejora institucional educativa
   - **1.11.** La PR como una exigencia ética propia de la profesión (educar personas)
   - **1.12.** La PR como comunidad de aprendizaje docente o profesional
   - **1.13.** La PR como herramienta de aprendizaje de las prácticas universitarias
   - **1.14.** La PR como modalidad formativa para los *Practicum* de Grado o Posgrado
2. Una vez completado el listado, seleccionen dos de esas posibilidades y justifiquen su elección e interés por ambas.

* * * * *

[1] Esta fue una de las conclusiones del estudio de sobre las decisiones de los docentes en el aula, realizado por Irwin en EEUU en 1987.

[2] Aunque no son expresiones unívocas las empleamos en esta explicación en sentido genérico para expresar todo aquel bagaje inconsciente que sólo se hace tácito por medio de un análisis reflexivo que pueda llegar a hacer explícitos esos elementos que interactúan y con mucha fuerza dado su origen experiencial, vital y no cognitivo.

[3] En este sentido es ilustrativo que la *Plataforma Internacional Practica Reflexiva* creada en Barcelona (España) en el año 2011 haya aglutinado en sólo dos años de funcionamiento a 35.000 miembros (de 53 países distintos) expertos e investigadores en metodologías formativas basadas en la reflexión, ***practicareflexiva.pro*** es un dominio profesional abierto a todos que mediante un soporte virtual actúa como una verdadera comunidad de aprendizaje internacional en la que se comparte y genera conocimiento y se apoya a los investigadores y a los interesados en aprender y enseñar la práctica reflexiva en muy diversos ámbitos del saber y del quehacer

profesional.

6

Modelos para aprender de la práctica educativa

REVISIÓN DE MODELOS EXISTENTES

Desde la perspectiva de **Dewey**, la práctica educativa se concibe básicamente como un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora a través de la autoevaluación aplicada a la propia acción docente, de este modo según Pérez Gómez (1990: 94):

> "El profesor debe entenderse como un intelectual que actúa a la manera de un artista o un clínico en el aula, que utiliza el conocimiento científico para comprender los términos de la situación, de los grupos, de los individuos, así como para diseñar y construir estrategias flexibles, adaptadas a cada momento, cuya eficacia y bondad experimenta y evalúa (…). Esta compleja tarea profesional que se apoya en la capacidad de investigación diagnóstica, diseño flexible, experimentación creadora y evaluación reflexiva del propio profesor."

A partir de estas ideas, destacamos el trabajo de varios teóricos (Kolb, Korthagen y Schön), los cuales preocupados por la formación y el desarrollo de profesionales, a mediados de los años 80, elaboraron sus tesis alrededor del aprendizaje práctico unido al desarrollo de competencias. Aunque existen matices entre todos los autores nombrados, todos se enmarcan dentro del aprendizaje experiencial reflexivo, es decir, todos señalan la importancia de aprender de la práctica y defienden la adquisición de un conocimiento práctico a partir de procesos de reflexión, entendiendo la reflexión como la capacidad de reconocer, apropiarse y actuar sobre el aprendizaje adquirido en la experiencia.

En concreto **Kolb** (1984) parte de la experiencia como forma de aprender, es decir, de la acción seguida de la observación reflexiva que lleva a la construcción de conocimiento que se pueda generalizar y su posterior puesta en acción, con el fin de comprobar o poner a prueba su reflexión para ser interpretadas en función de nuevas experiencias. Este proceso de aprendizaje reflexivo se representa de forma gráfica en el llamado Ciclo de Kolb (figura 6.1), que según Le Boterf (2001) facilita el proceso de

construcción de la competencia.

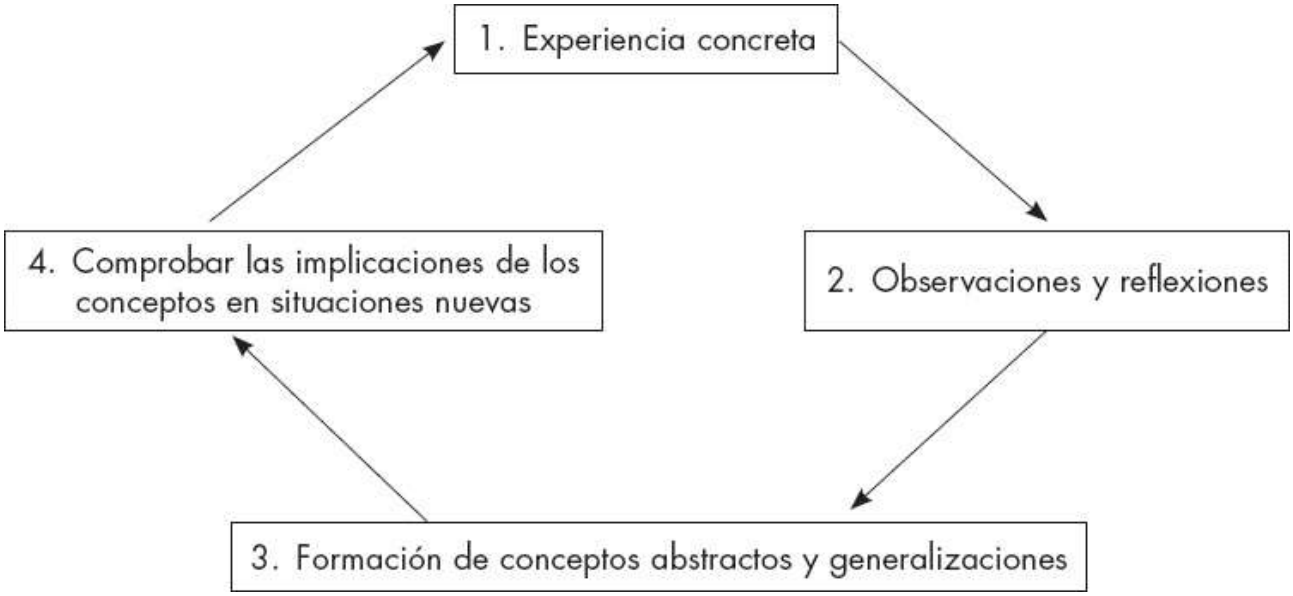


Figura 6.1. Ciclo de Kolb

Por su parte **Korthagen** apuesta por una nueva concepción en la formación del profesorado, a los conocimientos teóricos y las actuaciones en la práctica, elementos básicos en los que el profesorado basa sus acciones, añade un tercer elemento que es la misma persona, su aprendizaje, sus conceptos subjetivos y sus experiencias. Korthagen (2001) ha formulado cinco principios que subyacen en la *formación realista del profesorado*:

1. El punto de partida son los interrogantes que emergen de la misma práctica y que experimenta el profesor en su contexto real. La formación se inicia con las observaciones de los profesores en situaciones concretas de su aula. A partir de este planteamiento inductivo, la formación realista pretende relacionar estas experiencias con las *gestalts* [1] de los profesores.
2. La formación realista pretende fomentar una reflexión sistemática. Korthagen (2001) define "el aprender de las experiencias" como la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades con respecto a uno mismo y su entorno, a través de observaciones propias o mediante una 2. Mirar hacia atrás (mirar hacia la acción). 3. Tomar conciencia y determinar los aspectos importantes de la propia actuación. 4. Buscar y preparar comportamientos alternativos para actuar y 5. Comprobar su eficacia en una nueva situación.
3. El aprendizaje es un proceso social e interactivo. El hecho de compartir experiencias implica que el aprendiz descubra otras posibles maneras de estructurar sus experiencias al comparar sus prácticas con las de los demás y poder recibir retroalimentación de los otros.
4. Se distinguen tres niveles en el aprendizaje en la formación de profesorado y se

trabaja en los tres niveles.

5. En la *formación realista* se considera al profesorado en formación personal con una identidad propia, a cuyo efecto se fomenta la autonomía y la construcción autorreguladora del desarrollo profesional. En sus planteamientos formativos el eje es la persona y se fomenta la autocomprensión y el control del autodesarrollo profesional. Contribuye a encontrar la propia identidad para que el profesorado tenga una conciencia de sí mismo. De este modo, los encuentros con los demás permitirán no sólo este autoconocimiento y reafirmación de la propia identidad, sino el reconocimiento valioso de que no son individuos inconexos, antes bien forman parte de un grupo social.

Figura 6.2. Modelo ALACT (Korthagen)

De los autores estudiados hasta el momento, **Schön** es el que llega a una mayor profundizado en el concepto de reflexión crítica en la formación de profesionales.

El modelo de *profesional reflexivo* propuesto por Schön tiene su base en la integración del pensamiento práctico en el proceso tanto de la formación inicial como

continua del docente. De este modo, Schön entiende que la formación eficiente no puede basarse en una formación científico-técnica, sino que debe partir de la práctica, situada en el centro del proceso de aprendizaje, para unir la teoría a esta práctica de forma significativa a posteriori. Esto reclama una serie de procesos reflexivos que se nutren por una parte de los conocimientos científicos y por otra del conocimiento experiencial, para saber cómo actuar e ir resolviendo los problemas de la práctica diaria. De manera gráfica este proceso esta recogido en la figura 6.3.

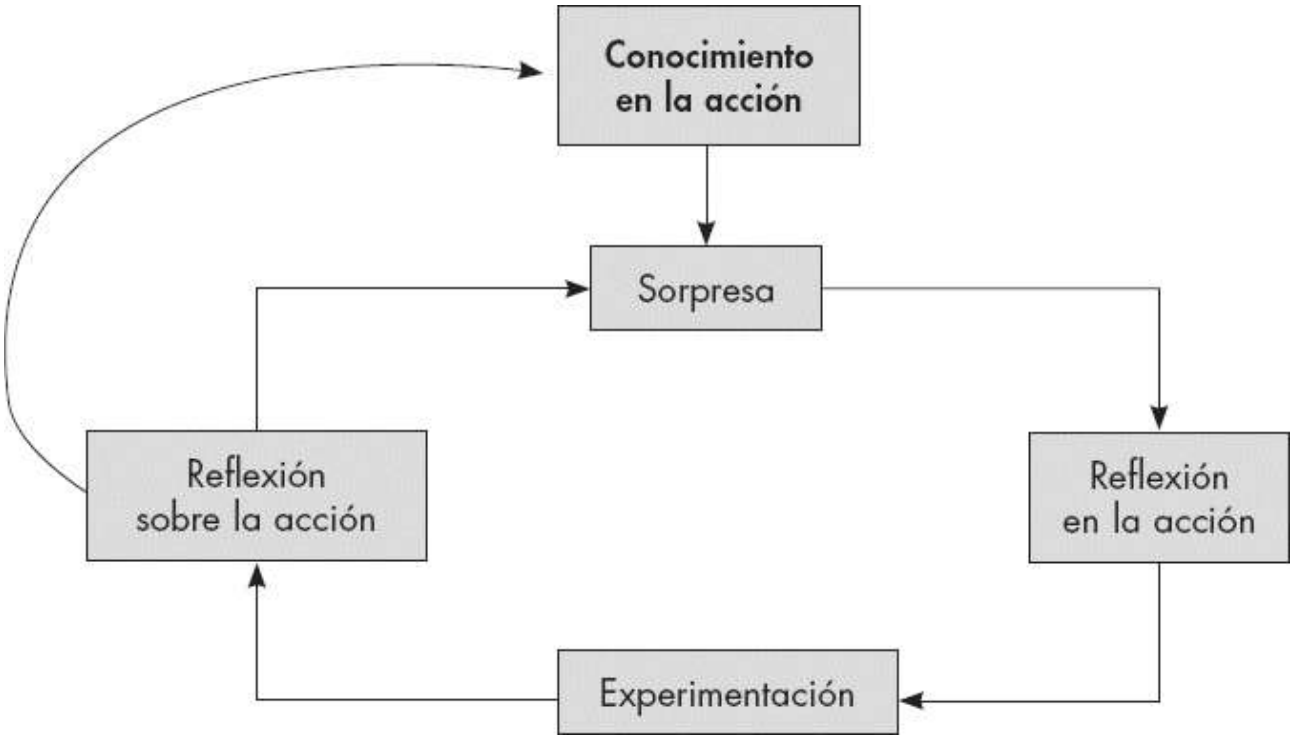


Figura 6.3. Pensamiento práctico, según D.A. Schön

Los criterios prioritarios que nos han guiado en la elección de los autores y modelos que presentamos son los siguientes:

- Estos autores se sitúan en un paradigma crítico-reflexivo.
- Todos los modelos proponen la opción de que el docente aprenda a partir de su propia práctica profesional logrando incrementar de este modo su conocimiento. Dichos autores hacen una apuesta decidida por una nueva epistemología de la práctica, capaz de generar nuevo conocimiento.
- Los modelos enunciados presentan la PR como un recurso metodológico que se basa en los procesos reflexivos del docente.
- Los modelos presentados conceden un fuerte protagonismo a la reflexión docente, además puntualizan que la reflexión incluye no sólo elementos cognitivos sino también otras dimensiones de la persona (emocional, psicológica, vivencial, experiencial), además tienen en cuenta el bagaje tácito y no consciente que actúa en la práctica docente y que también debe ser objeto de reflexión con el fin de

explicitarlo con la intención de mejorar la propia formación práctica.

- Los modelos enunciados se configuran en unas coordenadas de pedagogía sistémica que garantizan su carácter abierto, flexible y dinámico.
- La PR que plantean estos modelos presentan una fácil contextualización. Optan por el *aprendizaje situado* [2] por lo que el docente aprende en el contexto en que está situado y en función del mismo.
- Finalmente los modelos postulan una reflexión del docente cuya estructura no es lineal. El docente que estudia, analiza y reflexiona sobre la realidad educativa lo hace desde una perspectiva holística que permite comprender mejor la riqueza y complejidad de las vivencias personales, la diversidad de situaciones, contextos e interacciones. Esta actitud holística ante la práctica educativa favorece y refuerza la profesionalidad del docente en la resolución de los problemas concretos y en la gestión de la complejidad, la inmediatez y la toma de decisiones en el aula escolar.

Así pues, a partir de las aportaciones de los diferentes autores y de los resultados de nuestras investigaciones experimentales, hemos elaborado unas nuevas formalizaciones. Los nuevos modelos que se presentan a continuación han sido diseñados para guiar y propiciar en los docentes la *reflexión sobre su propia práctica*, para obtener a través de este proceso la mejora de su actividad diaria y desarrollar cualitativamente su profesionalidad.

Las propuestas, que a continuación se explicitan, son innovadoras, inéditas y experimentadas por las autoras y han mostrado su alto grado de efectividad en el desarrollo de la profesionalización de los docentes.

MODELO ATOM: *Indagar y analizar la práctica*

El escenario profesional es entendido como una unidad. En palabras de Traveset (2007), "el aula es una realidad de carácter sistémico [3]" donde cada uno de sus elementos posee características específicas que reflejan su interrelación con el resto, "cada elemento se puede estudiar de manera aislada, pero sólo adquiere significado en la medida que es considerado parte integrante de un todo".

Los rasgos del *escenario profesional* en el que actúa el docente así como las acciones que debe decidir se presentan de manera holística, como se refleja en la figura 6.4.

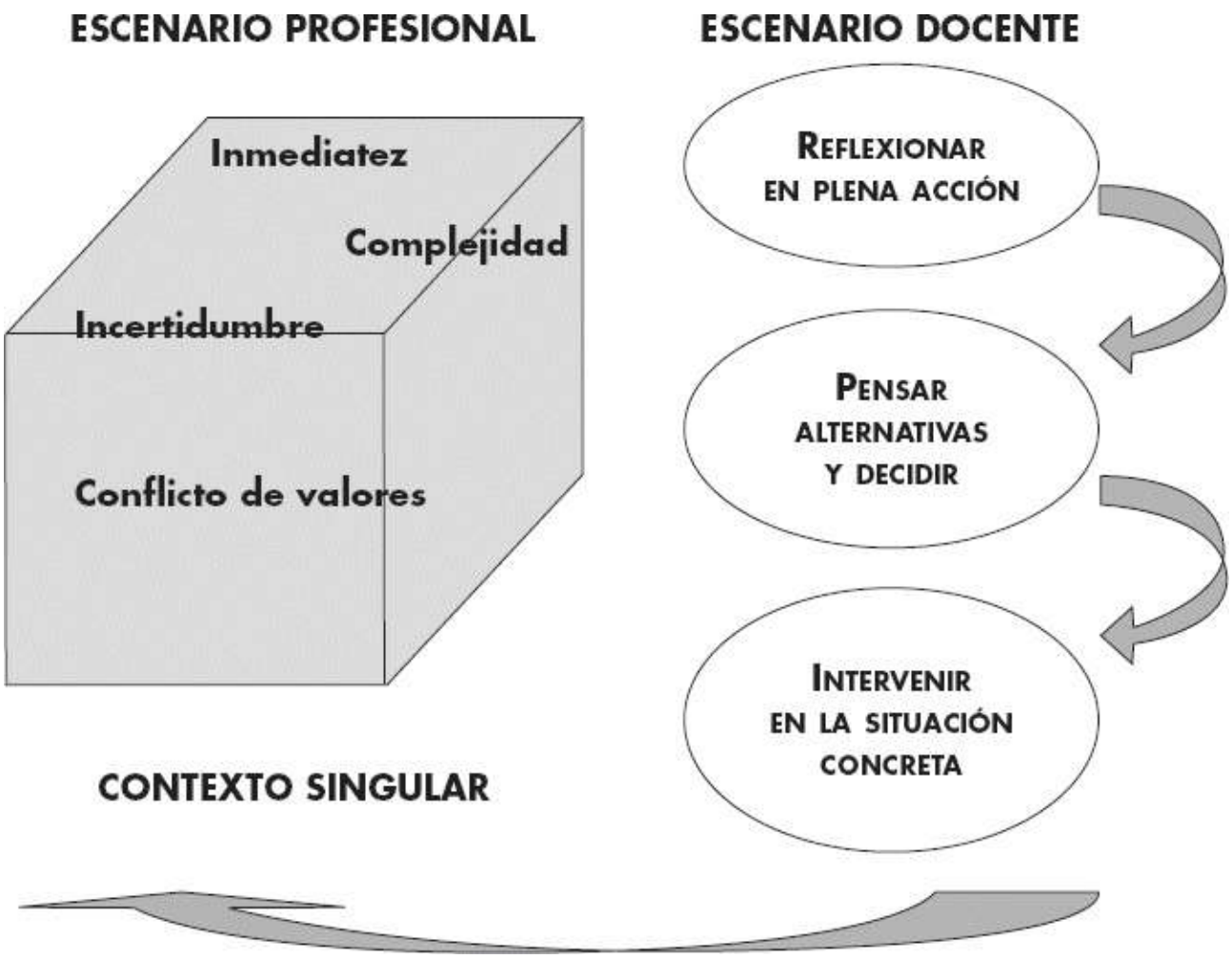


Figura 6.4. Rasgos del escenario profesional docente

El modelo ATOM, como su nombre sugiere, busca aislar los elementos que configuran la acción del docente en su escenario profesional. El objetivo que pretende este modelo es identificar y analizar la práctica educativa seleccionada mediante la disección o aislamiento de los distintos elementos que han confluido con el propósito, una vez analizada la práctica, de proponer una mejora puntual en una futura acción similar.

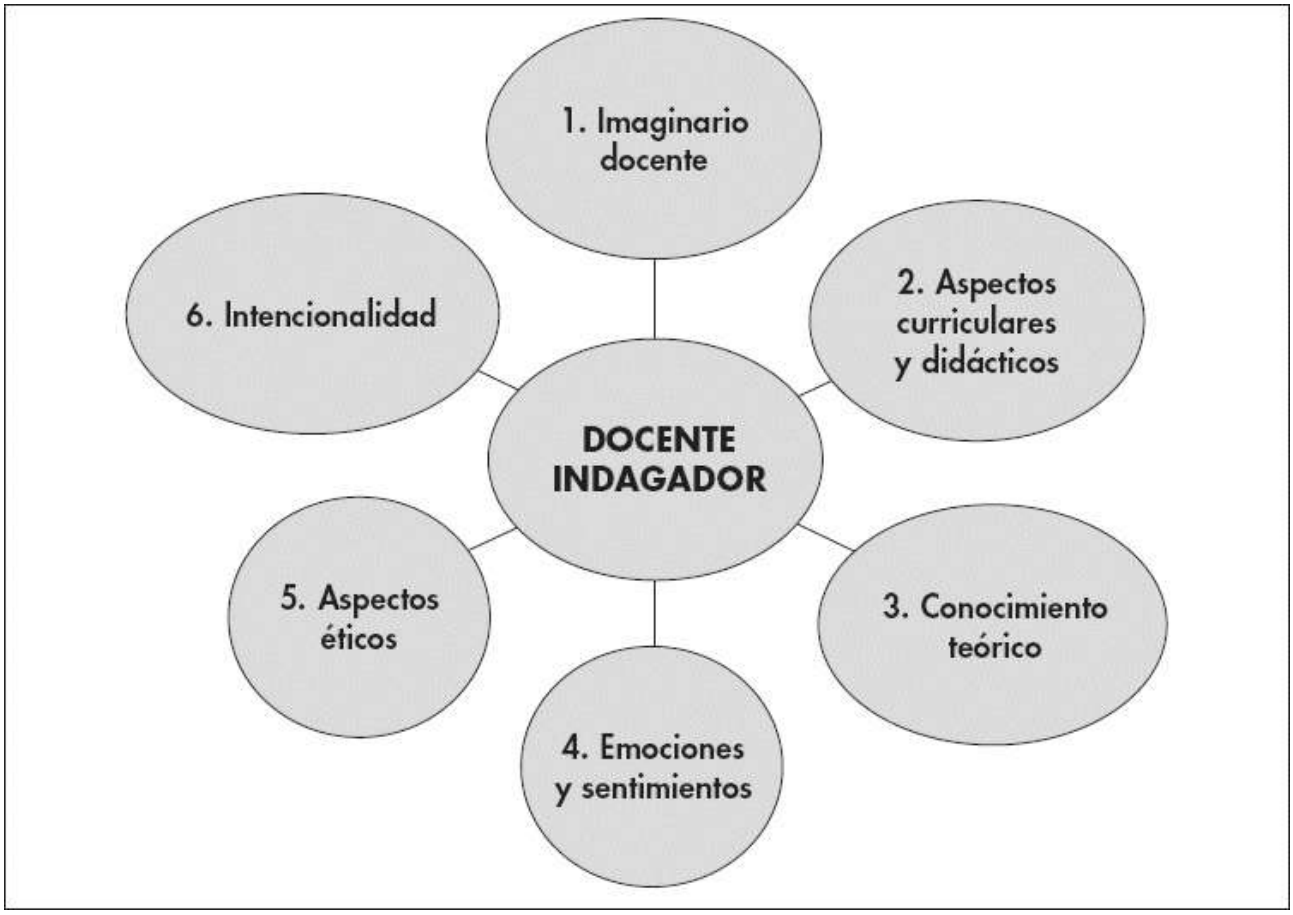


Figura 6.5. Modelo ATOM

El modelo propone una guía para un análisis atomizado de la acción. Los elementos que configuran el modelo pueden variar según el tipo de práctica educativa que queramos explorar.

Gráficamente, presentamos la figura 6.5 con los elementos más relevantes del modelo ATOM.

Las preguntas para guiar la reflexión en este modelo son:

- ¿Qué he aprendido de esta indagación sobre mi práctica?
- ¿Qué concluyo de este análisis?
- ¿Qué desearía mejorar?

Descripción de los elementos que conforman el modelo ATOM

1. *Imaginario docente*: Es necesario conocer la representación mental o teorías implícitas que el docente tiene acerca de su profesión.
2. *Aspectos curriculares y didácticos*: Cuál es su planteamiento docente, su postura ante el currículum y cómo lo plantea en su aula y con sus alumnos.
3. *Conocimiento teórico*: Qué referentes teóricos ha movilizado en la acción

educativa sobre la cual está indagando.

4. *Emociones y sentimientos*: Es importante saber qué papel han jugado las emociones, los sentimientos en esa práctica educativa sobre la cual se está indagando. ¿Los sentimientos han pasado por encima del conocimiento teórico?
5. *Aspectos éticos*: Es necesario descubrir qué aspectos nos mueven en la interacción con nuestros alumnos.
6. *Intencionalidad*: Cabe saber si la intención de la práctica educativa ha cambiado durante el proceso de práctica educativa.

A continuación se presenta el caso de un profesor, José, para la utilización del modelo ATOM de indagación sobre la práctica.

La representación gráfica de este ejemplo y su correspondencia con el Modelo ATOM, queda reflejado en la figura 6.6.

EJEMPLO PRÁCTICO DEL MODELO ATOM APLICADO AL CASO
«José, profesor universitario»

Es martes, día 12 de febrero, son las 11.00 h. de la mañana y estamos en México, en un aula universitaria con unos 50 alumnos de 2º curso de estudios de Magisterio (Educación Primaria). Estoy dando clase de la asignatura *Bases psicopedagógicas del aprendizaje.* Disponemos de dos horas de clase, de 10.00 h. a 12.00 h.

Para el tema tratado habíamos pactado previamente que, para poder realizar unas prácticas de simulación, medio grupo acabaría a las 11 y el resto se quedarían para las prácticas. El siguiente día de clase de la asignatura haríamos lo mismo con el otro medio grupo para que todos pudieran hacer sus prácticas.

Falta muy poco tiempo para las 11.00 h., límite para acabar la primera hora de clase. Estaba explicando una lectura sobre *Vigotsky* de cierta complejidad, pero comprobé que iba escaso de tiempo para exponerlo con la profundidad que requería. Seguí explicando sin decir nada a los alumnos pero me fui dando cuenta de que se producía un ruido creciente de carpetas que se cerraban y un cierto murmullo de voces en tono bajo que me señalaban que ya había consumido el tiempo previsto y por tanto ellos (la mitad del alumnado) se preparaban para irse de clase.

Tuve una clara sensación de perder el "control"; no me escuchaban en un tema tan importante. Estas situaciones no son habituales en mis clases ni con mis alumnos. Me fui alterando interiormente y de repente interrumpí mi explicación y les dije en tono elevado: "¡Un momento!, este tema es muy importante y me tomaré un poco más de tiempo. Quien prefiera irse puede hacerlo, pero no se lo aconsejo".

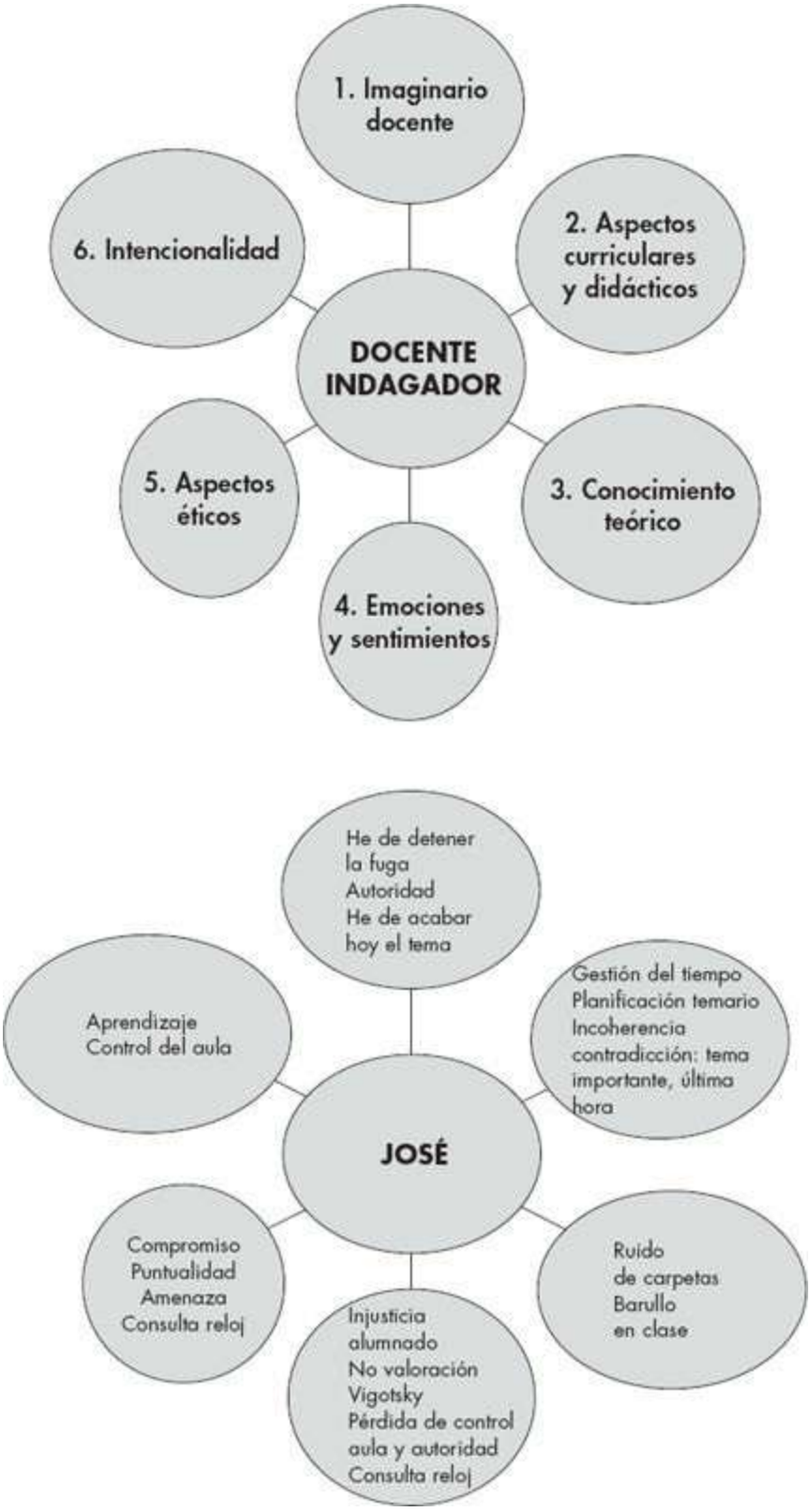


Figura 6.6. Modelo ATOM de Práctica Reflexiva y su aplicación al caso "José, profesor universitario"

MÉTODO R^5: *Mejorar la práctica a partir de la reflexión individual y grupal*

El Método R^5 (Domingo, 2013) de Práctica Reflexiva es un modelo que guía la reflexión sistemática a través de cinco fases diferenciadas tal como muestra la figura 6.7, e integra las fases del profesional reflexivo de Schön.

El Método R^5 parte de la práctica para regresar de nuevo a ella tras un proceso de aprendizaje reflexivo individual y compartido.

El Método R^5 optimiza el aprendizaje a partir de la experiencia y de otros elementos configuradores de dicha metodología.

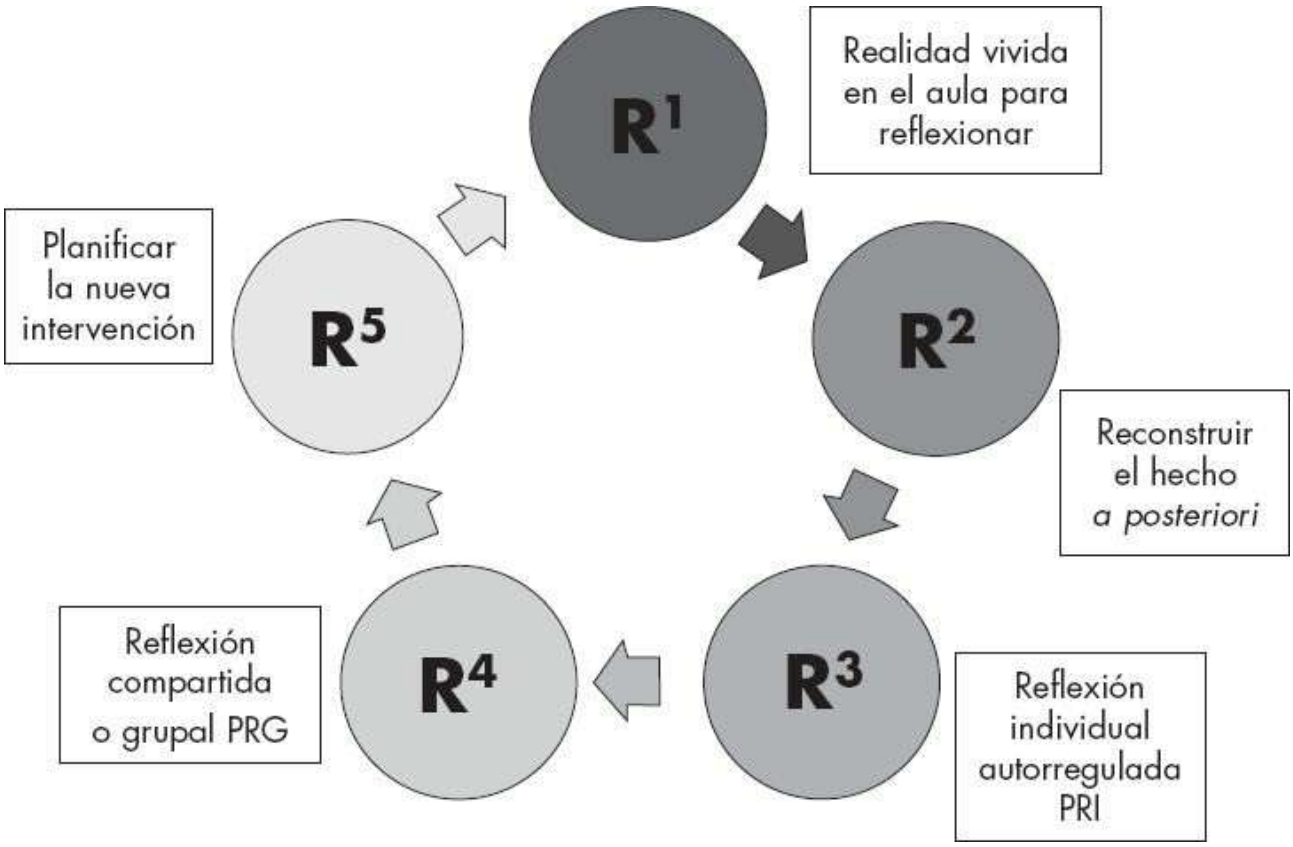


Figura 6.7. Fases del método R^5

En las páginas que siguen revisamos sus cinco fases e incluímos un ejemplo de su aplicación a un caso concreto:

R^1: **Fase de Reflexión 1**. Seleccionar una situación práctica del aula que se quiera analizar. Puede tratarse de una actuación que ha conducido a un fracaso o a un éxito, un resultado positivo o negativo. La situación debe ser concreta y vivida.

R^2: Fase de Reflexión 2. Reconstruir la experiencia *a posteriori*. Para ello es necesario recordarla y escribirla. El hecho de escribir centra la mente y depura la acción sobre la cual reflexionar. Al mismo tiempo es necesario destacar aquello que ha actuado como detonante y que ha hecho salir de la rutina al docente, obligándoles a reflexionar en plena acción y a realizar cambios, tomar decisiones y replantear su acción, su intervención y cuestionarse su planificación inicial.

R^3: Fase de Reflexión 3. Reflexión individual autorregulada (PRI: Práctica Reflexiva individual).

- *Conocimiento en la acción*. Conocimiento y bagaje formativo personal de cada docente —cognitivo, vivencial, teórico, experiencial, emocional, etc.— que se pone en funcionamient de forma espontánea en la acción profesional y que no explicitamos verbalmente.
- *Reflexión en la acción.* Cuándo un desencadenante (hecho o percepción) provoca que el docente, sin detener la acción, deba cambiar su rutina. El detonante que ha captado le hace reflexionar mientras actúa; le hace revisar, decidir qué hacer, y decidir cómo intervenir y solucionar un problema práctico inesperado.
- *Reflexión sobre la "reflexión en la acción"*. Se analiza *a posteriori* la reflexión sobre la acción y se decide como mejorar la intervención si se volviese a dar el caso.

R^4: Fase de Reflexión 4. Reflexión compartida o grupal (PR Grupal)

- Supone interacción y contraste con:
- Los otros colegas.
- El conocimiento teórico.
- Uno mismo.

En este momento se activa y despliega la denominada Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vigostky.

R^5: Fase de Reflexión 5. Planificar la nueva intervención y optimizar la propia práctica.

- ¿Qué he aprendido de esta situación práctica?
- ¿Qué deseo modificar y qué deseo mantener en mi siguiente intervención?
- ¿Con qué conocimientos teóricos relaciono la experiencia vivida en el aula?
- ¿Cómo esta experiencia influye o modifica mis conocimientos teóricos?
- ¿Qué vacíos intelectuales he detectado en mi formación?
- ¿Qué elementos subyacentes —conscientes o inconscientes— considero

que debería variar o superar o quizás mantener?

⇨ Si volviera a repetirse este caso, ¿haría algo distinto de lo que hecho como resultado de esta práctica reflexiva realizada?

EJEMPLO PRÁCTICO DEL MÉTODO R^5 APLICADO AL CASO «JOSÉ, PROFESOR UNIVERSITARIO»

R^1: Breve descripción del contexto que enmarca el caso

Es martes, día 12 de febrero, 11.00h. Estamos en México, en un aula universitaria con unos 50 alumnos de 2º curso de estudios de Magisterio de Educación Primaria. Estoy dando clase de la asignatura *Bases psicopedagógicas del aprendizaje*. Disponemos de dos horas de clase, de 10 a 12. Para el tema tratado habíamos pactado previamente que para poder realizar unas prácticas de simulación, medio grupo acabaría a las 11 y el resto se quedarían para las prácticas. El siguiente día de clase de la asignatura haríamos lo mismo con el otro medio grupo para que todos pudieran hacer sus prácticas. Falta muy poco para las 11.00h. y asi acabar la primera hora de clase, momento en que medio grupo podría marcharse y el otro medio tendría que quedarse en el aula para las prácticas.

R^2: Reconstrucción completa escrita de la situación vivida (caso práctico)

Estaba explicando una lectura sobre Vigotsky de cierta complejidad, pero comprobé que iba escaso de tiempo para exponerlo con la profundidad que requería. Seguí explicando sin decir nada a los alumnos pero me fui dando cuenta de que se producía un ruido creciente de carpetas que se cerraban y un cierto barullo de voces en tono bajo que me señalaban que ya había consumido el tiempo previsto y, por tanto, ellos (la mitad) se preparaban para irse de clase. Tuve una clara sensación de perder el control; no me escuchaban en un tema tan importante. Estas situaciones no son habituales en mis clases ni con mis alumnos. Me fui alterando interiormente y de repente interrumpí mi explicación y les dije en tono elevado: "¡Un momento!, este tema es muy importante y me tomaré un poco más de tiempo. De todos modos, quien prefiera irse puede hacerlo, pero no se lo aconsejo".

R^3: Reflexión individual (PRI)

- *Conocimiento en la acción y detonante*: Tuve la sensación de que lo que explicaba sólo era importante para mí. Me obligaban a acabar la primera hora de clase presionándome y creando un ambiente incómodo para poder explicar: ruido de carpetas, falta de silencio para que me diese cuenta de que era hora de acabar, dispersión general, etc.
- *Reflexión en plena acción*: Tenía que detener la "fuga" de los alumnos y

tenía que encontrar la manera de hacerlo. No quiero imponerme de manera autoritaria ni los quiero obligar ya que reconozco que estamos fuera de hora pero considero que el tema merece una excepción y también han de aprender a ser flexibles en alguna ocasión, como yo lo soy a menudo con ellos. Su modo de proceder es poco educado ya que en otras ocasiones yo he demostrado ser amable y atento con ellos pensando en su bien. Pienso que además de aprender pedagogía han de aprender a tener un mayor dominio sobre sí mismos.

- *Reflexión sobre la reflexión en la acción.* Tras analizar lo ocurrido la conclusión de mi reflexión individual es: 1. Prever más tiempo para exponer este tema; planificar mejor el tiempo. 2. Como es una lectura importante no repetir el desacierto de dejarla para el final de una clase y trabajarla con ellos al principio.

R4: Reflexión grupal o compartida (PRG). Interacción y contraste

Se presentan a continuación las aportaciones de los 7 profesores compañeros realizadas esa semana en la sesión de Práctica Reflexiva:

Profesor 1: No quisiste mostrarte autoritario pero utilizaste de forma velada, quizás, una amenaza. Ciertamente les autorizas a salir del aula con libertad pero les condicionas diciéndoles que no lo aconsejas. ¿Cómo pueden interpretar estas palabras tus alumnos? ¿Realmente les diste libertad de elegir? ¿Les condicionaste su libertad de algún modo?

Profesor 2: "No se lo aconsejo" expresa que marcharse puede tener consecuencias para ellos pero no les dices exactamente cuáles. Tus palabras, José, obviamente fueron formalmente educadas pero infunden cierto miedo a tener que pagar las consecuencias de irse de alguna manera, ¿quizás consecuencias académicas?

Profesor 3: Yo pienso, José, que incluso algún alumno pueda pensar que como represalia seas capaz de preguntar precisamente Vigotsky en el examen de tu asignatura para sancionarles.

Profesor 4: ¿Podría ser que sin darte cuenta utilizaras el miedo de los alumnos a lo desconocido para retenerlos? Todos te conocen bien y saben que tú tienes muy buen trato con ellos y tienes fama de ser justo y atento con ellos, a la vez que responsable en tu trabajo docente y que eres leal y cumples siempre la palabra dada.

Profesor 5: Con este incidente, ¿piensas que si los alumnos decidieron quedarse en el aula, tras tu advertencia y confrontación, pusieron su atención en tus explicaciones finales sobre Vigotsky? Y me planteo que quizás se quedaron físicamente pero la situación y tensión generada impidió que estuvieran relajados para aprender ese tema al que tú concedías gran importancia. ¿Puede ser?

Profesor 6: tú querías que aprendieran lo importante, pero las circunstancias

te llevaron a lo contrario. Tu prioridad en cuanto hubo el conflicto, cambió inconscientemente, quizás, pasó por delante el afán de recuperar tu autoridad en clase más que el hecho de que aprendieran. Yo pienso, José, que ellos, sin ser conscientes provocaron un cambio en tus prioridades: lo importante para ti era que aprendieran y sin embargo se impuso otro objetivo no académico: mantener el control y la autoridad en el aula. ¿Puede ser, José, que tu inconsciente te soplara al oído: "les tengo que demostrar que aquí mando yo", que la autoridad formal se impusiera a la autoridad moral en tu actuación. No sé si me habré expresado bien, pero yo poniéndome en tu lugar creo que me hubiera sucedido esto fácilmente ya que en mi subconsciente el profesor ha de tener siempre dominio y control del aula.

R5: Optimizar la propia práctica

Llegado a este punto, y tras la interacción con el equipo docente, es el propio José quien está en condiciones de darse a si mismo la respuesta a la cuestiones de la fase R^5 del método. De sus conclusiones el profesor podrá extraer y concretar su propuesta de intervención, o concretar el aprendizaje profesional que le ha proporcionado la Práctica Reflexiva sobre su caso.

MÉTODO R^4: *Mejorar la práctica a partir de la reflexión individual*

El **Método R^4** (Domingo, 2008) se sustenta en cuatro fases consecutivas de reflexión individual. Mantiene la estructura cíclica del método anterior pero en este caso se utiliza para realizar una Práctica Reflexiva exclusivamente individual en que no es posible contar con la interacción de otros docentes. Presenta dos características propias:

a) Es una práctica reflexiva que no puede contar con la perspectiva de otras miradas.
b) Es una práctica reflexiva que por ser individual sólo requiere la implicación del docente protagonista de la acción, lo que la convierte en una propuesta muy asequible.

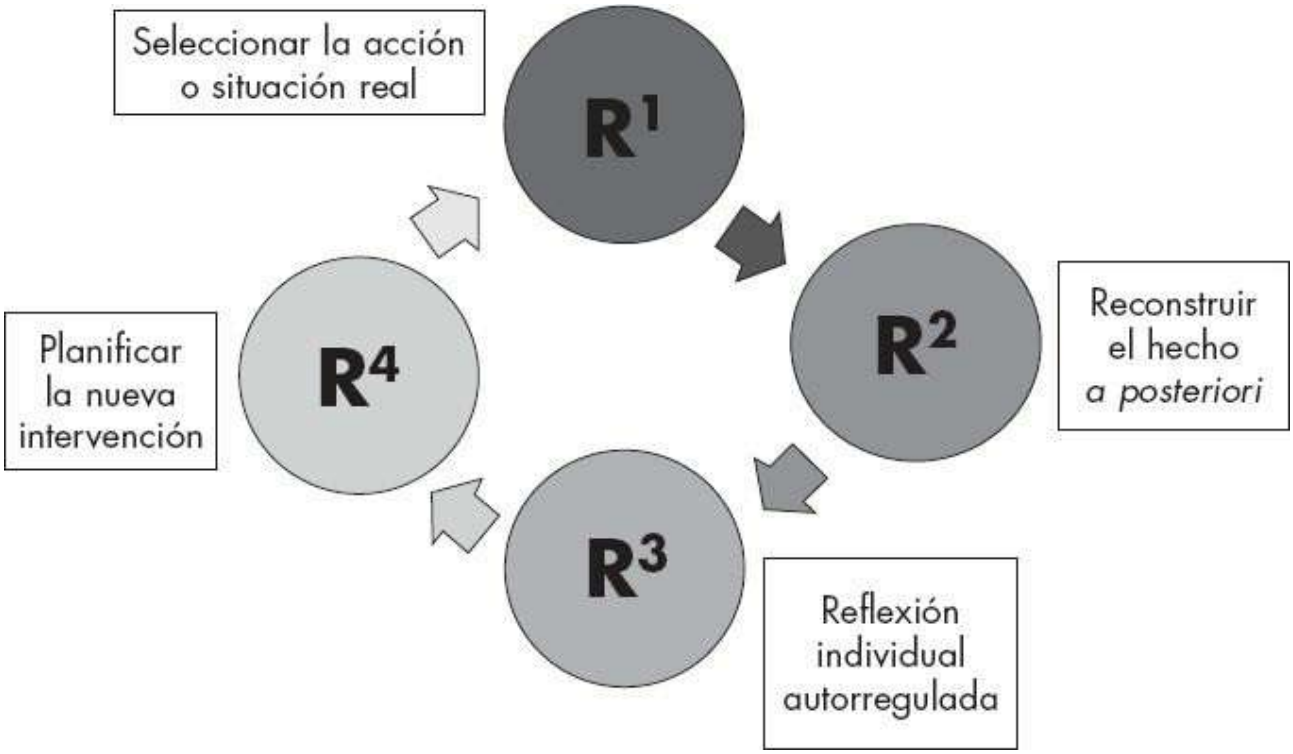


Figura 6.8. Fases del Método R^4

En la figura 6.8 se exponen las cuatro fases que configuran el método, así como el contenido de cada una de ellas.

R^1: **Fase de Reflexión 1**: Seleccionar una situación práctica del aula que se quiera analizar. Puede tratarse de una actuación que ha conducido a un fracaso o a un éxito, un resultado positivo o negativo. La situación debe ser concreta y vivida.

R^2: **Fase de Reflexión 2**: Reconstruir el hecho *a posteriori*. Para ello es necesario recordarla y escribirla. El hecho de escribir centra la mente y depura la acción sobre la cual reflexionar. Al mismo tiempo es necesario destacar aquello que ha actuado como detonante y que ha hecho salir de la rutina al docente, obligándonos a reflexionar en plena acción y a realizar cambios, tomar decisiones y replantear su acción, su intervención y cuestionarse su planificación inicial.

R^3: **Fase de Reflexión 3**. Reflexión individual autorregulada (PRI: PR individual).
Conocimiento en la acción. Conocimiento y bagaje formativo personal de cada docente: cognitivo, vivencial, teórico, experiencial, emocional, etc., que se pone en funcionamiento de forma espontánea en la acción profesional y que no explicitamos verbalmente.
Reflexión en la acción. Cuándo un desencadenante (hecho o percepción) provoca que el docente, sin detener la acción, haya de cambiar su rutina. El

detonante que ha captado le hace reflexionar mientras actúa, revisar, decidir qué hacer, y decidir cómo intervenir y solucionar un problema práctico inesperado.

Reflexión sobre la "reflexión en la acción". Se analiza *a posteriori* la reflexión sobre la acción y se decide como mejorar la intervención

R^4: Fase de Reflexión 4. Optimizar la propia práctica.

- ¿Qué he aprendido de esta situación práctica?
- ¿Qué deseo modificar y qué deseo mantener en mi siguiente intervención?
- ¿Con qué conocimientos teóricos relaciono la experiencia vivida en el aula?
- ¿Cómo influye o modifica esta experiencia mis conocimientos teóricos?
- ¿Qué debilidades he detectado en mi formación?
- ¿Qué elementos subyacentes —conscientes o inconscientes— considero que debería variar, superar o, quizás, mantener?
- Si volviera a repetirse este caso, ¿haría algo distinto de lo que hecho como resultado de esta práctica reflexiva realizada?

No se presenta a los lectores el ejemplo de aplicación del Método R^4 ya que las cuatro fases son coincidentes con la aplicación del Método R^5 al "Caso de José, profesor universitario".

PROPUESTA REFLEXIVA 6

EJEMPLO DEL MODELO ATOM

Se presenta un Caso para la utilización del modelo ATOM expuesto en este capítulo.

¡Fabián me pone nerviosa!

Me llamo Ana y soy profesora de segundo grado de Educación Primaria. En mi escuela trabajamos por proyectos y los alumnos suelen trabajar en grupos. En general mis alumnos se portan bien y trabajan, a excepción de Fabián. Fabián es un niño movido, inquieto y que necesita más a menudo de lo normal que le presten atención. Suele levantarse de su silla y dar vueltas por la clase mirando cómo trabajan sus compañeros, hasta que le llamo la atención y le riño. En otras ocasiones sin pedir permiso se levanta a echar un papel en la papelera o bien a buscar algún material que se le ha olvidado. Hay días en que me pone muy nerviosa.

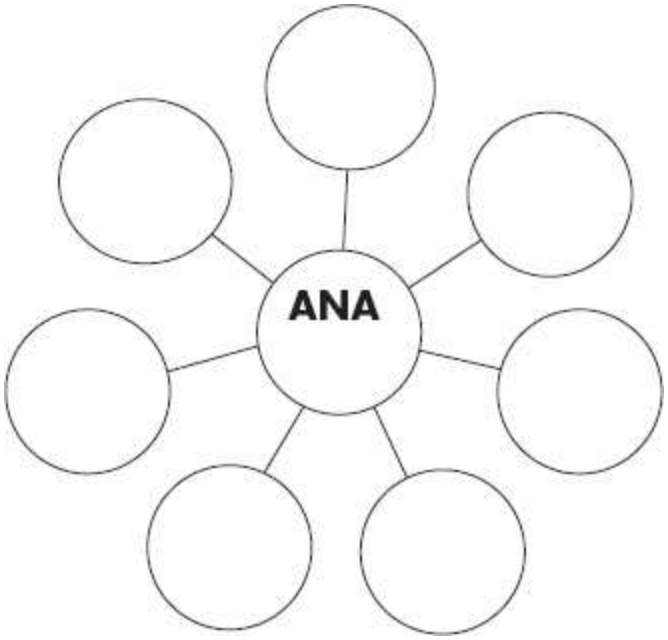
Hace un mes vino a verme su mamá. Me comentó que Fabián tiene un problema de control de esfínteres y nos ruega que le dejemos salir al baño siempre y sin pérdida de tiempo, para evitar males mayores. Así que ahora más que antes, cada dos por tres se levanta y me pide permiso para salir. En ocasiones interrumpe mis explicaciones o las intervenciones de sus compañeros. Ante esta situación establecí con él un acuerdo de manera que siempre que necesite ir al baño se levante y salga discretamente de clase.

Ayer, estábamos en clase mis alumnos y yo en plena explicación, cuando de pronto, se abre la puerta del aula y entra otro profesor en clase con Fabián y me dice: Creo que es tuyo. Andaba paseando por la escuela.

Yo sorprendida, siento que me invade la vergüenza; ni siquiera sabía que Fabián no estaba en clase, tampoco sabía cuándo había salido de clase, desconocía el tiempo que se había ausentado. Así que dije:

> – "Fabián, ¿cómo no estás en clase con todos?, ¿De dónde sales? ¿Dónde estabas? Óyeme bien, Fabián, así no se puede funcionar, esto no puede ser."

Este suceso me ha puesto nerviosa y me ha desestabilizado; he tenido que hacer un esfuerzo considerable para sobreponerme y continuar la clase.



* * * * *

[1] Korthagen y Kessels (1999). Una *gestalt* se define como un elemento holístico que se compone de necesidades, valores, sentimiento, pensamientos, convicciones y tendencias de actuación que suscitan por una situación especial. La *gestalt* se forma a base de experiencias anteriores en situaciones concretas, y cuando se produce otra situación de características similares, se desencadena la misma *gestalt* y, consecuentemente, se tiende a reaccionar de forma similar.

[2] Es decir, aquel aprendizaje situado en contexto significativo. Este concepto procede de la llamada *cognición situada*, expresión acuñada por la antropóloga Jean Lave (1996).

[3] La perspectiva sistémica es un término procedente del ámbito de la biología (Bertalanffy, 1996), posteriormente se aplicó la teoría de sistemas a las ciencias humanas. La pedagogía sistémica se considera una nueva *forma de mirar* cuyo enfoque trata de crear las condiciones óptimas para que la escuela sea percibida como una realidad abierta e interconectada de forma constante con su entorno.

7

Instrumentos para la Práctica Reflexiva

CARACTERÍSTICAS Y USO DE ESTOS INSTRUMENTOS

La lectura y comprensión de los capítulos anteriores dedicados a la fundamentación conceptual de la Práctica Reflexiva, nos permite invitar ahora a nuestros lectores a realizar un acercamiento a algunos de los *instrumentos prácticos* para llevarla a cabo.

Estos materiales de carácter instrumental se han diseñado y desarrollado con rigor, se sustentan en el conocimiento científico de los procesos reflexivos de la persona e integran las aportaciones de las neurociencias y avances de la psicología cognitiva.

La formalización concreta de los instrumentos es también el resultado de un intenso y extenso proceso de investigación-acción en contextos formativos múltiples en Europa y América. La experiencia de su utilización en manos de formadores expertos es relevante, pues son herramientas asequibles a los formadores que parten de la propia experiencia y han mostrado su potencialidad formativa al ser implementados en procesos de desarrollo de docentes reflexivos.

Es interesante añadir que, además de ser efectivos para el desarrollo reflexivo, los participantes que los han utilizado han valorado los instrumentos positivamente por considerarlos innovadores, sugerentes, gratos, colaborativos y efectivos para su desarrollo profesional.

La finalidad primordial de los instrumentos que se diseñan, para quienes los utilizan y aplican, es:

- Despertar la reflexividad docente.
- Activar procesos reflexivos.
- Desarrollar la competencia reflexiva en la profesión.

En sentido literal un instrumento es aquella herramienta que se puede utilizar en la realización y desarrollo de una tarea específica para llegar de forma satisfactoria al resultado deseado. En este caso entendemos el término *instrumento* en un sentido amplio

cuya función radica en la incorporación planificada y sistematizada, por parte de la persona experta, de estrategias para enseñar a reflexionar a la persona en formación acerca del proceso de aprendizaje y la mejora de su *praxis* profesional.

Según el nivel de la formación —inicial o continua— en cada persona se desarrolla de una manera u otra cada uno de los tipos de reflexión (Schön, 1992). En cualquier caso, es necesario el uso de estrategias para ayudar a las personas en formación a analizar con mirada crítica y reflexiva los acontecimientos del aula o, lo que es lo mismo, a desarrollar una mirada investigadora hacia los mismos. Esta mirada indagadora conducirá paulatinamente al profesional a construir un conocimiento práctico propio consistente y fundamentado, que deberá revisarse de forma continuada a lo largo de su vida profesional.

Por ello, los instrumentos que se presentan pretenden ayudar a la persona, en formación inicial y más tarde a lo largo de la vida, a:

- Tomar conciencia de cuál es el punto de partida sobre lo que hace y sus creencias y representaciones.
- Contrastar, revisar y enriquecer de forma continuada las ideas de partida a través de la observación del aula, del trabajo colaborativo entre iguales, así como del trabajo significativo con las disciplinas teóricas.
- Construir criterios didácticos significativos para diseñar acciones pedagógicas adecuadas y fundamentadas, y todo ello de forma autónoma.
- Aprender de y con otras personas, iguales o más expertas.

A lo largo de este último capítulo se presentan diez sencillos instrumentos diseñados para incentivar la practica reflexiva en el profesorado. Los instrumentos son:

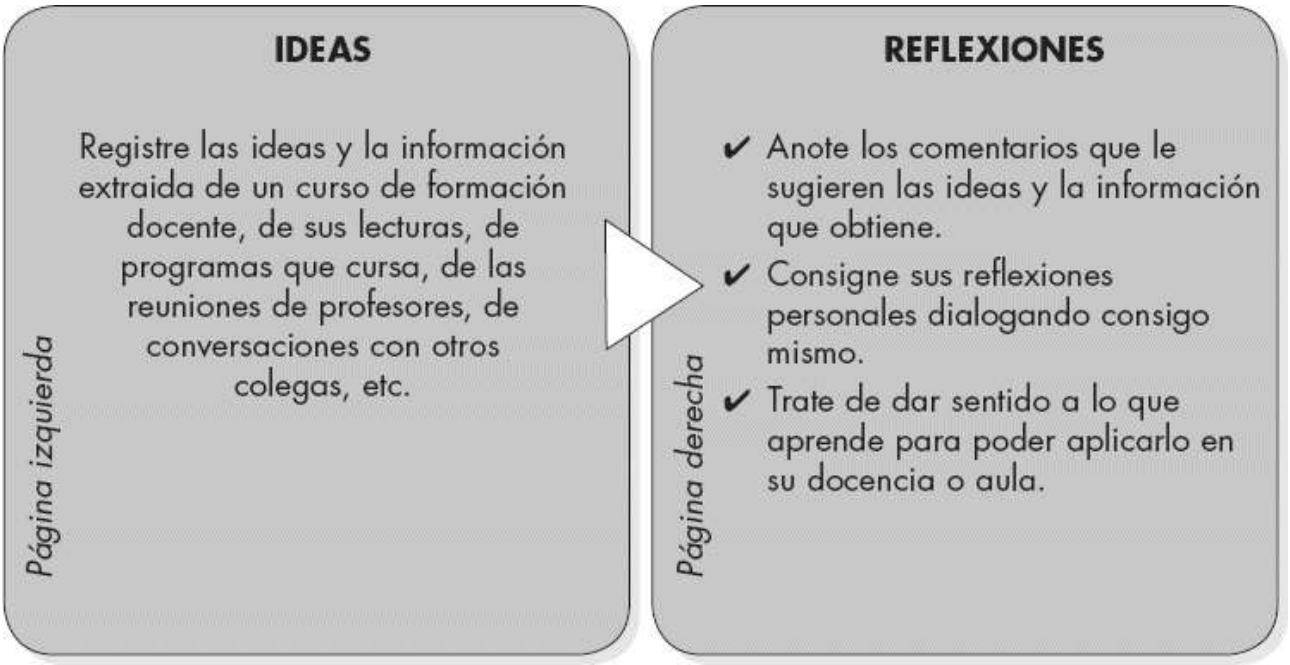
1. Registro de Aprendizaje Reflexivo (RAR).
2. Mi estilo docente en construcción.
3. Habilidades para el estudio de Casos.
4. Pauta para el estudio de un Caso.
5. Indagar sobre mi programación.
6. Explorar mi identidad docente.
7. Fortalezas y debilidades de un equipo docente.
8. Carpeta de aprendizaje reflexivo.
9. De la observación a la reflexión: Fichas reflexivas.
10. Pauta de Evaluación Reflexiva (PER).

INSTRUMENTO 1
REGISTRO DE APRENDIZAJE REFLEXIVO (RAR)

DESCRIPCIÓN

El RAR, (Registro de Aprendizaje Reflexivo) es un cuaderno personal, para un registro doble y paralelo, que realiza el docente en situaciones de formación. Esta propuesta propicia un aprendizaje reflexivo que se caracteriza por:

- Seleccionar y focalizar la reflexión.
- Potenciar un aprendizaje integrador.
- Contextualizar el conocimiento a la realidad personal y profesional.
- Propiciar la transferencia del conocimiento a la práctica.
- Inducir al aprendizaje situado, *situated learning* (Lave y Wenger, 1991), es decir, de conocimientos y habilidades en el contexto que se aplican a situaciones cotidianas reales.



FINALIDAD

Inicialmente el docente centra su atención en la página izquierda, sin embargo va a ser la página derecha la que registrará más anotaciones y adquirirá mayor volumen en la situación de aprendizaje reflexivo. También el volumen de la página derecha guarda relación con la experiencia docente y será distinto si el profesor que registra es principiante o muy experimentado.

* * * * * *

INSTRUMENTO 2
MI ESTILO DOCENTE EN CONSTRUCCIÓN

DESCRIPCIÓN

Mi estilo docente en construcción es un instrumento para la formación inicial de docentes mediante el cuál el profesor universitario propone a sus alumnos/as que "construyan" desde las aulas universitarias su futuro estilo docente registrando por escrito las notas que desean que configuren su perfil docente. Se trata de una herramienta *profesionalizadora* y que prepara para el desarrollo de las competencias en la Educación Superior pues exige situarse mentalmente en el escenario profesional.

FINALIDAD

Este escrito personal pretende potenciar la reflexión y la toma de decisiones de cada futuro maestro o profesor en torno a los aspectos pedagógicos que son objeto de estudio en las aulas universitarias. El estudiante consigna en ese escrito personal sus reflexiones y decisiones que va tomando sobre su perfil docente y que desea que le caractericen en su futura profesión. Estas decisiones deberán argumentarse con una justificación personal. Toda reflexión educativa es válida si conduce a una decisión personal. Para facilitar la reflexión se sugieren estos temas:

- Modelos y elementos desestimados o descartados y motivos.
- Dudas e incertidumbres.
- Principios de ética profesional que desea que le caractericen.
- Opciones pedagógicas.
- Competencias docentes prioritarias.
- Aspectos didácticos que se desestiman.
- Posicionamiento personal en cuestiones psicopedagógicas.
- Valores educativos.
- Metodologías docentes que se desechan y las que se incorporan.
- La autoridad docente y la relación y trato con el alumnado.
- Convivencia, disciplina y gestión de conflictos.

El profesor que desee incorporar *Mi estilo docente en construcción* en su materia, asignatura, prácticas, etc., planifica cómo incorporarlo, lo que requiere dar a los estudiantes toda la información pertinente y guiar su uso inicial. Las reflexiones no han de enlazarse con un redactado continuado, bastará exponer cada reflexión y decisión siguiendo el orden en que se producen.

* * * * * *

INSTRUMENTO 3
HABILIDADES Y PAUTAS PARA EL ESTUDIO DE CASOS

DESCRIPCIÓN

Los Casos [1] son historias reales que muestran situaciones vividas en contextos próximos a los contextos de los participantes. El hecho de poder juzgar una situación desde una perspectiva distinta a la propia activa la capacidad de análisis y moviliza los procesos reflexivos.

FINALIDAD

El Estudio de un Caso es útil cuando los participantes son capaces de realizar una primera indagación a título personal y posteriormente compartir las reflexiones con el grupo de participantes.

El instrumento pretende, como puede visualizarse en la figura 7.1, lo siguiente:

- Analizar los hechos que presenta el caso a partir de la propias ideas sobre el tema.
- Argumentar los pros y contras de las actuaciones descritas partiendo de las propias experiencias.
- Evitar los juicios de valor o las suposiciones, se debe partir de la actuación que relata el caso.
- Es necesaria una actitud de apertura y respeto hacia los distintos puntos de vista de los demás participantes.
- Implica la toma de decisiones para aportar soluciones o al menos proponer una mejora a la situación descrita.
- La gran validez del instrumento estriba principalmente en la transferencia que los participantes realizan a su propia realidad con el fin de mejorar la propia práctica.

Este instrumento cuenta siempre con un moderador que dirige la sesión dando oportunidad de participar a todos, invitando especialmente a aquellos que les cuesta, lanzando preguntas sugerentes que animen a los participantes al diálogo, al tiempo que evita contestar el mismo estas preguntas u otras que pueden plantear los participantes.

El moderador puede usar la "Pauta para el Estudio de un Caso", que es el Instrumento n.º 4, que se describe a continuación (pág. 127). Este instrumento se utiliza para ayudar reflexionar al profesor sobre un caso concreto.

El moderador debe también reconducir la discusión si esta se aleja de la situación inicial.

Al finalizar el moderador realiza un resumen de las aportaciones escuchadas junto con los contenidos más relevantes acerca del tema que se trabaja.

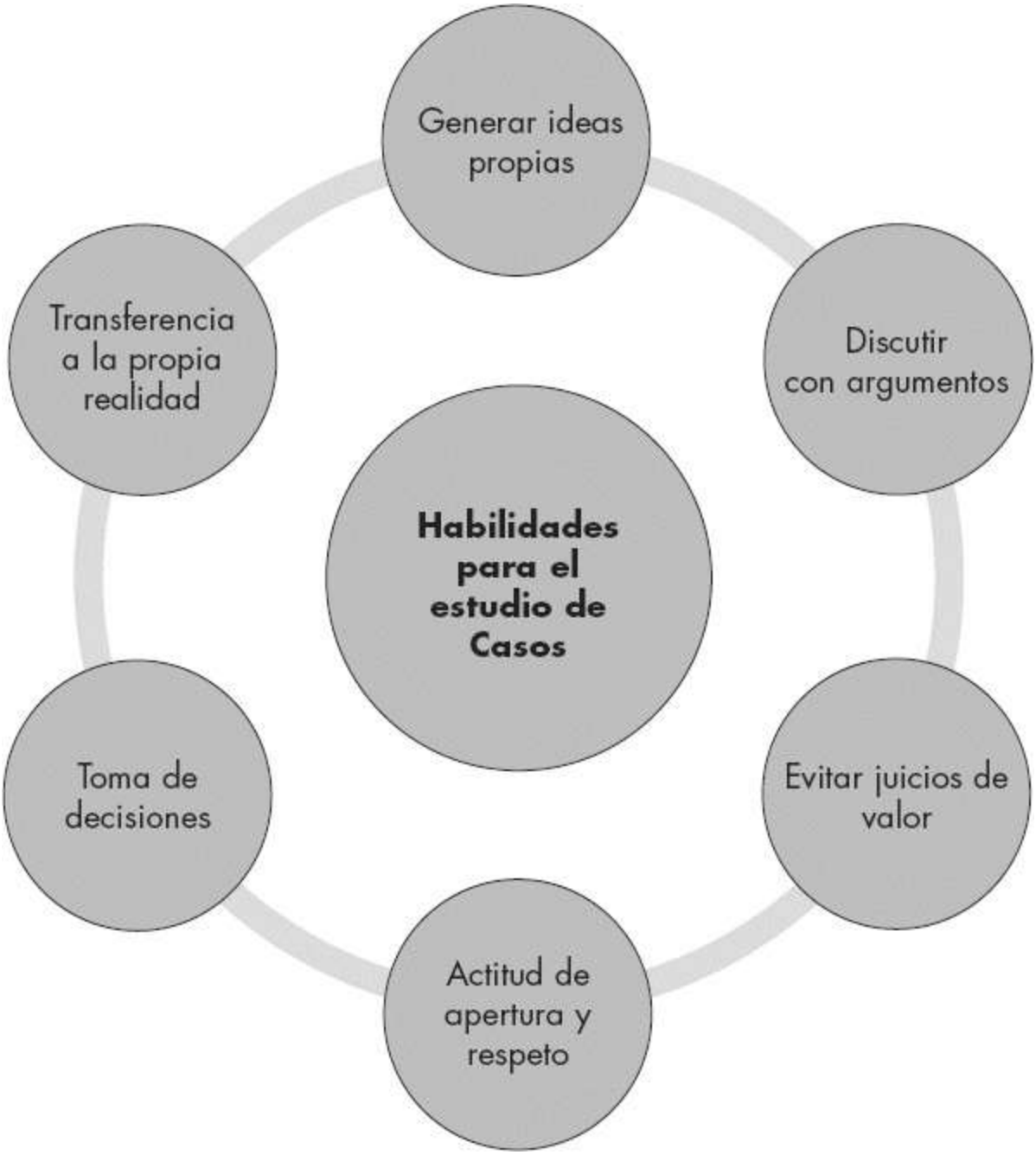


Figura 7.1. Habilidades y pautas para el estudio de Casos

* * * * * *

INSTRUMENTO 4
PAUTA PARA EL ESTUDIO DE UN CASO

Esta "Pauta para el estudio de un Caso" esta extraída del **Método R^5** (Domingo, 2009), descrito en el capítulo anterior (pág. 112).

FASE 1. Breve descripción de la situación de aula: día, hora, lugar y contexto.

FASE 2. Reconstrucción completa de la situación vivida mediante la narración escrita: inicio, detonantes, pensamientos, dudas, sentimientos, reacciones, decisiones, acciones…

FASE 3. Identificar o localizar en la narración de la Fase 2 estos tres elementos:

- ⇨ Detonantes que me han llevado a revisar la acción o a cuestionarme qué debía hacer
- ⇨ Reflexión en la acción, mientras actuaba y en plena acción: qué he pensado, qué he sentido, qué he interpretado, cómo me he sentido afectado, cómo he reaccionado interiormente y exteriormente, qué he hecho…
- ⇨ Conclusión individual: plan de intervención en próximas ocasiones.

FASE 4. Interacción en la sesión de PR Grupal y contraste (conmigo mismo, con la teoría y con los compañeros del grupo de reflexión).

- ⇨ Aportaciones del grupo (reflexiones que se aportan).
- ⇨ Reelaboración individual de conclusiones y reelaboración del nuevo plan de intervención en el aula.

FASE 5. Conclusiones finales

- ⇨ Qué he aprendido de la situación práctica que he vivido?
- ⇨ ¿Qué querría modificar o mantener de darse otra vez una situación como esta?
- ⇨ ¿Qué conocimientos teóricos guardan relación con la experiencia vivida en el aula?
- ⇨ ¿Cómo actúa la experiencia vivida sobre mis conocimientos teóricos de esos temas?
- ⇨ ¿Qué deficiencias he detectado en mi formación personal, teórica o práctica?
- ⇨ ¿Qué elementos subyacentes —inconscientes o no— desearía modificar y cuáles deseo mantener?

* * * * * *

INSTRUMENTO 5
INDAGAR SOBRE MI PROGRAMACIÓN

DESCRIPCIÓN

Es una propuesta dirigida al profesorado para hacer una reflexión crítica a través de la indagación sobre su trabajo de programación y planificación. La finalidad de la indagación es optimizar la planificación y programación de las áreas, materias o disciplinas. Los ítems para indagar sobre la propia programación admiten dos usos:

- *Indagación-Orientación:* Indagar usando los ítems antes de la planificación
- *Indagación-Validación:* Indagar usando los ítems después de realizar la planificación.

FINALIDAD

Facilitar al docente que despliegue y active su capacidad reflexiva y crítica sobre su planificación educativa con el fin de mejorarla.

El instrumento distancia al docente intencionadamente de la concreción e inmediatez didáctica y curricular, y lo sitúa en una perspectiva más alejada.

La indagación que realizará el docente reflexivo sobre cómo ha planificado su enseñanza favorece el cuestionamiento crítico de su actividad, rompe las rutinas propias y facilita la superación del modelo transmisivo de enseñanza por parte del profesor.

Los beneficios más relevantes que obtiene el alumnado son, entre otros:

- Incremento de la significatividad del aprendizaje.
- Mayor motivación para la acción y el aprendizaje.
- Transparencia evaluativa.

ÍTEMS PARA LA INDAGACIÓN

1. ¿Qué pretendo que mis alumnos aprendan?
2. ¿Qué problema pueden solucionar mis alumnos al aprender este tema, materia, asignatura, etc.?
3. ¿Qué conexión existe entre los contenidos que he de enseñar a mis alumnos y su vida cotidiana fuera de las aulas?
4. ¿Existe coherencia entre lo que deseo enseñar y el modo de enseñarlo?
5. ¿Esta programación es válida para cualquier otro contexto?
6. ¿Hay espacio en mi programación para el desarrollo de la creatividad y singularidad del alumnado en las actividades y la evaluación de aprendizaje?
7. ¿He previsto informar explícitamente a los alumnos de los criterios de evaluación

con los que voy a evaluarles?

8. ¿Qué modelo subyace en mi planificación? ¿El modelo transmisivo o el productivo, el que facilita que los alumnos construyan su conocimiento en torno a la materia?
9. ¿He previsto la utilización frecuente de metodologías inductivas?
10. ¿Las competencias que he previsto que movilicen mis alumnos cómo se transfieren a la práctica?

* * * * * *

INSTRUMENTO 6
EXPLORAR MI IDENTIDAD DOCENTE

DESCRIPCIÓN

Es un instrumento reflexivo para la formación permanente de docentes. Se propone situar al docente frente a sí mismo, es decir, busca que adquiera una nueva mirada acerca de su profesión y desempeño.

Es un instrumento que aporta conocimiento y reafirma la autoestima del docente a veces maltrecha por el contexto y las circunstancias. Es también un importante instrumento de cohesión de grupo.

Este instrumento se suele aplicar al principio de la formación con el fin de situar al docente ante si mismo.

FINALIDAD

La finalidad de este instrumento es potenciar la reflexión y la mirada sobre si mismo descubriéndose no solo a si mismo sino también a los otros docentes con los que se comparte espacios y, en este caso, formación.

PAUTA PARA LA EXPLORACIÓN

• REFLEXIÓN INDIVIDUAL (10 minutos)

Para reflexionar personalmente:

- ✔ ¿Qué me motiva para ser docente?
- ✔ ¿Qué me entusiasma de mi profesión?
- ✔ ¿Qué hago bien como docente?
- ✔ ¿Qué estrategias me ayudan a hacer bien mi trabajo?
- ✔ ¿En qué aspectos me interesa mejorar más?
- ✔ ¿Qué es lo que más me preocupa/inquieta de mi profesión?

REFLEXIÓN GRUPAL (15 minutos)

Compartir la reflexión individual en grupos de 3 o 4 docentes:

- ✔ ¿Qué es lo que más os entusiasma de vuestra profesión?
- ✔ ¿Podéis compartir estrategias que os ayuden en vuestro quehacer docente?
- ✔ ¿En qué aspectos coincidís para mejorar?
- ✔ ¿Qué aspectos os inquietan de vuestra profesión?

• CONCLUSIÓN

Tratar de responder personalmente la siguiente cuestión:

✔ ¿Qué habéis constatado sobre vosotros mismos como docentes?

* * * * * *

INSTRUMENTO 7
FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE UN EQUIPO DOCENTE

DESCRIPCIÓN

Es un importante instrumento de cohesión de grupo. Es un instrumento versátil que ayuda a la cohesión de un equipo docente a partir del descubrimiento individual y, *a posteriori*, del grupo, y también ayuda a definir cuáles son nuestros rasgos diferenciales como equipo docente.

FINALIDAD

La finalidad de este instrumento es descubrir y abordar juntos las fortalezas y debilidades del grupo o equipo docente frente al Proyecto Educativo del centro escolar y emprender la mejora personal que revertirá en la mejora institucional. Al mismo tiempo ayuda a los equipos docentes a trabajar de forma cooperativa.

PAUTA PARA LA REFLEXIÓN

• REFLEXIÓN INDIVIDUAL (10 MINUTOS)

- ✔ Identifique tres puntos fuertes de su perfil docente.
  1. ……
  2. ……
  3. ……

• REFLEXIÓN GRUPAL (15 MINUTOS)

Compartir la reflexión individual en grupos de 3 o 4 docentes

- ✔ Intercambien sus puntos fuertes.
- ✔ ¿En qué rasgos coinciden?
- ✔ Identifiquen los rasgos de los demás docentes que pueden ser complementarios para un buen trabajo cooperativo en el sí del equipo.

• CONCLUSIÓN

- ✔ ¿Cuáles son los rasgos que perfilan o definen el equipo docente de su centro educativo?

INSTRUMENTO 8
CARPETA DE APRENDIZAJE REFLEXIVO

DESCRIPCIÓN

Es una herramienta diseñada para generar y articular el aprendizaje. Es a la vez un instrumento para la reflexión y la sistematización de los procesos de lectura y recogida de información, indagación, análisis y producción de evidencias de aprendizaje, por lo se convierte también en una estrategia de *evaluación auténtica*, es decir, que la entiende como la evaluación de un proceso que valora el desarrollo de habilidades.

FINALIDAD

- Facilitar al docente toda la información acerca de lo que va a realizar.
- Indagar las creencias o conocimientos del profesorado con respecto a los temas a trabajar.
- Analizar, interpretar y asimilar (empoderarse) de nueva información.
- Seleccionar evidencias de su aprendizaje.
- Reflexionar sobre los procesos de desarrollo profesional.
- Aplicar a su estilo docente las reflexiones realizadas.
- Valorar las acciones derivadas de su reflexión.
- Valorar la implicación del profesor en su formación.

APARTADOS

La Carpeta de Aprendizaje Reflexivo consta de tres apartados: información académica, taller docente y práctica reflexiva.

Información académica

- Características del seminario.
- Competencias a desarrollar por los participantes.
- Objetivos.
- Metodología.
- Contenidos y programación.
- Organización.
- Evaluación.

Taller Docente

- Propuestas de aprendizaje (ver ejemplo 1).
- Material de estudio.
- Preguntas indagadoras para la reflexión individual y grupal acerca de los

contenidos.

Práctica reflexiva

- Fichas para reflexionar individual y colectivamente cuya finalidad es que cada docente optimice los aprendizajes adecuándolos a su contexto profesional real y a su estilo personal (ver ejemplo 2).

A continuación, insertamos dos ejemplos de aplicación de este Instrumento.

EJEMPLO 1

Realización de un Taller Docente, (perteneciente a la Carpeta de Aprendizaje Reflexivo)

Blanca y Víctor en el aula universitaria

Blanca y Víctor son profesores en la facultad de Humanidades desde hace bastantes años. Además de compañeros, son buenos amigos. Comparten sus inquietudes pedagógicas, comentan entre sí sus experiencias y aventuras docentes y con frecuencia dialogan sobre cómo mejorar su práctica docente. Tienen sus discrepancias, y no pocas, y eso en alguna ocasión les lleva a desafiarse didácticamente. Nos situamos en dos aulas paralelas de la misma Facultad donde ellos imparten la asignatura de *Historia de las Civilizaciones* y ambos desarrollan el tema 8 "El Islam, evolución e incidencia en el mundo actual".

Blanca inicia el tema proponiendo a sus alumnos la lectura de los titulares de varios artículos periodísticos actuales en los que aparecen situaciones relacionadas con el islamismo (conflictos en Argelia, Irak, Israel, Irán y problemas de un cierto carácter racista en Francia). Tras esta lectura y algún comentario que sitúe estos acontecimientos en el tiempo y el espacio, la profesora procede a repartir dos artículos breves entre los grupos fijos en que está organizada la clase para que hagan un comentario que les permita llevar a cabo un debate sobre el tema que los artículos plantean. Cada uno de los grupos ha sacado sus conclusiones, con las que ya es posible realizar un primer debate.

La discusión en pequeños grupos y su contraste en el gran grupo ha permitido constatar que a pesar de que los alumnos tenían cierto conocimiento sobre los problemas planteados, ignoran en general las razones profundas, las causas y la génesis de la situación actual alrededor del tema que se está tratando. La profesora decide que es el momento de sistematizar todas las preguntas que se han formulado en torno al tema y pide a los distintos grupos que hagan una lista de aquellas cuya respuesta es necesaria para poder tener un conocimiento suficiente que les permita opinar con propiedad sobre los conflictos planteados. Tras la puesta en común, pasan a clasificar las preguntas planteadas según sus características y confeccionan lo que será el cuestionario base.

A continuación proceden a debatir sobre la forma como pueden llegar a dar respuesta a todas las preguntas y deciden que lo más operativo será llevar a cabo una exploración bibliográfica por equipos. Tras la recogida de datos, los equipos elaboran un guión que les va a permitir la exposición de los resultados de la indagación al resto de compañeros. Una vez realizada dicha exposición, se decide para la próxima sesión, realizar un debate con el que extraer conclusiones definitivas sobre el tema. Posteriormente, con la información recogida y las conclusiones a las que se ha llegado, cada uno de los alumnos realizará un dossier que le servirá como texto de estudio. Al finalizar el tema se realizará una prueba para conocer el grado de conocimiento alcanzado por cada uno de los chicos y chicas.

Víctor, a su vez, comienza el tema con una exposición de varios acontecimientos que hoy en día tienen como denominador común el islamismo. Una vez presentada la situación actual, enumera los aspectos clave de los distintos conflictos mientras los va situando en la pizarra. Cada uno de ellos le permite establecer relaciones con conocimientos que considera que los alumnos ya poseen, por haber sido estudiados anteriormente. Así, el profesor expone que para poder dar respuestas a los problemas planteados es necesario utilizar las dimensiones históricas y geográficas. Recurre entonces a los conocimientos que los alumnos ya poseen para dar cuenta de la evolución histórica y la situación geográfica de los acontecimientos que están tratando, y en la sesión siguiente desarrolla una exposición general y global sobre la evolución del Islam desde sus inicios hasta la actualidad.

En las sesiones posteriores, el profesor irá deteniéndose y analizando los aspectos clave expuestos en la anterior sesión. Todo ello le va a permitir extraer unas conclusiones sobre la evolución e incidencia del Islamismo en la sociedad actual. Los alumnos, a lo largo del tema, han ido tomando sus apuntes sobre la exposición del profesor y han participado con preguntas aclaratorias sobre algunos aspectos. Posteriormente, los chicos y chicas contrastarán lo expuesto en el libro de texto y realizarán una prueba escrita.

Actividad

1. Estudien y comparen los dos modos de abordar los objetivos educativos y observen las estrategias distintas que utiliza cada docente para que los alumnos aprendan. Anoten, por favor, tres diferencias que consideren destacadas:

1. …….
2. …….
3. …….

2. Analicen y comparen los siguientes aspectos de la docencia de Blanca y Víctor:
- Nivel de *significatividad* del aprendizaje de sus respectivos alumnos.
- Rasgos y función que desempeña cada docente en su aula.

- Identifiquen qué propuestas de pedagogía activa utilizan Blanca y Víctor con sus alumnos.

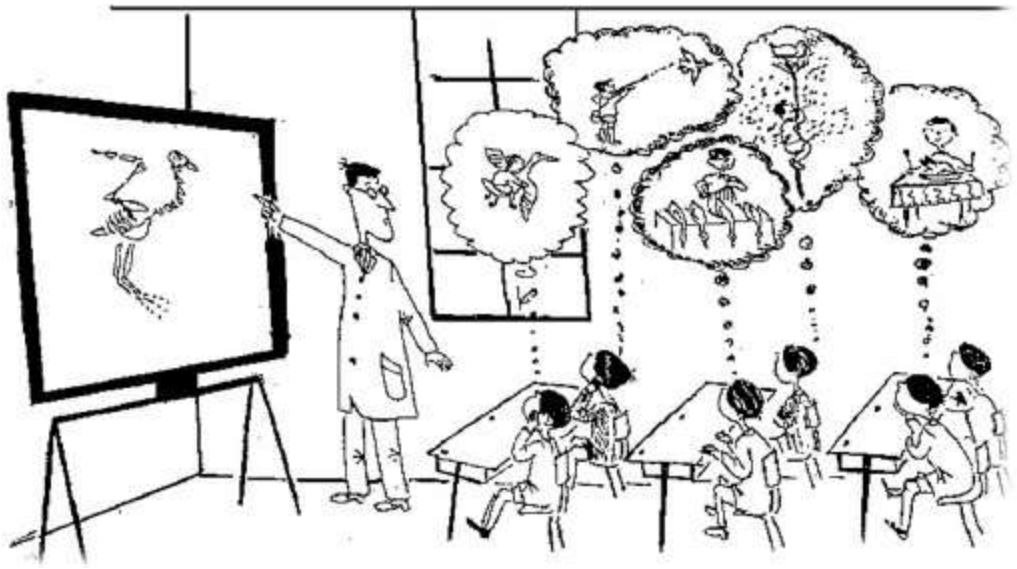
ASPECTOS	BLANCA	VÍCTOR
Significatividad del aprendizaje del alumnado	.....	.....
Rasgos y función de cada docente en su aula	.....	.....
Utilización de la pedagogía activa	.....	.....

3. Relacionen este caso con el llamado aprendizaje *por transmisión* y aprendizaje *por construcción.*
4. ¿En qué aula consideran que es más probable que se logre un mayor aprendizaje por parte de los alumnos? Justifiquen la respuesta.

EJEMPLO 2

Optimizar mi estilo docente

(Uso de la Carpeta de Aprendizaje Reflexivo)



Para la reflexión grupal

1. ¿El profesor está en situación de éxito o de fracaso didáctico? Justifique su respuesta.
2. Destaquen aspectos didácticos del docente que consideren positivos.
3. ¿El profesor ha motivado y captado la atención de sus alumnos? ¿Cómo relacionar el ave vertebrada dibujada por el profesor y lo que ésta evoca y trae a la mente de cada alumno? ¿Qué alumno presenta una situación problemática?
4. ¿Cómo saber si el profesor está empezando o acabando la clase?

5. Relacionen la imagen con el *aprendizaje significativo.*

Optimizar mi estilo docente

Reflexiones personales y transferencia a mi propio contexto

……

……

……

* * * * * *

INSTRUMENTO 9
PAUTA DE EVALUACIÓN REFLEXIVA: (PER)

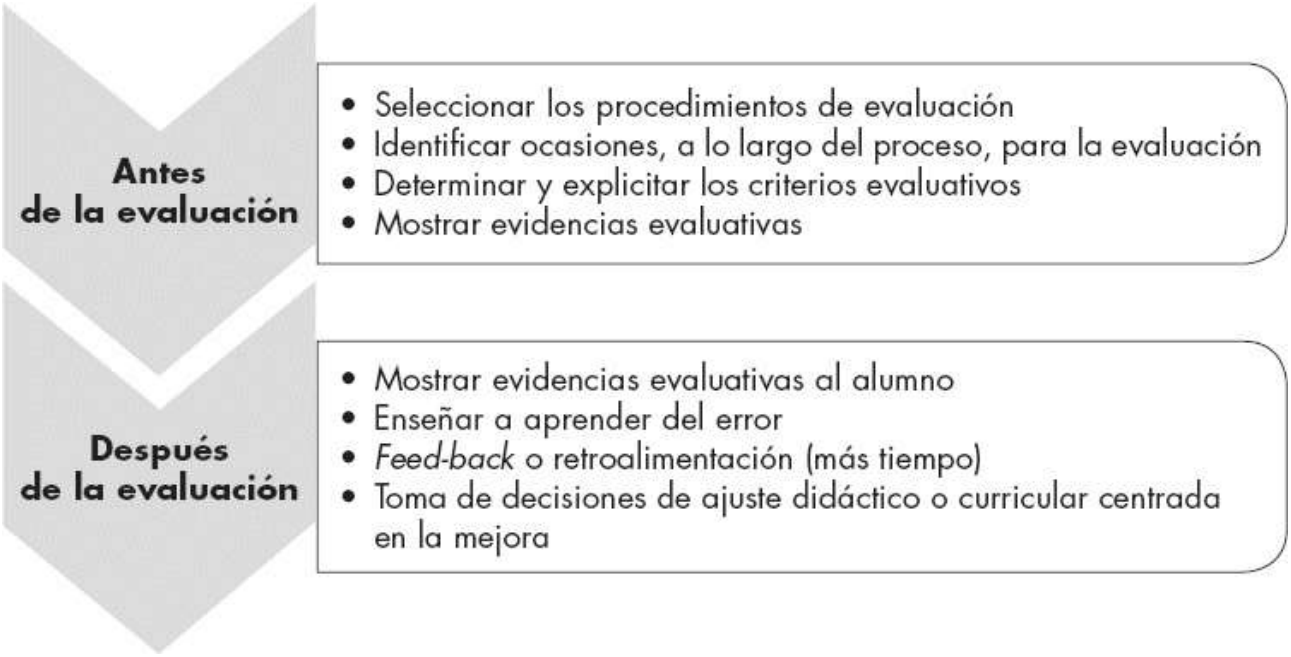
FINALIDAD

El PER es un instrumento de uso individual cuya finalidad es mejorar la evaluación por medio de la reflexión sobre ésta. Su uso es anterior y posterior a un período de evaluación o bien al inicio y fin de una unidad didáctica. Este instrumento pretende:

- Ayudar a pensar y decidir qué momentos o actividades van a ser evaluadas.
- Seleccionar los procedimientos e instrumentos de evaluación con el fin de que sean conocidos por el profesor y por los alumnos.
- Explicitar qué se va a valorar y mostrar a los alumnos evidencias antes de la evaluación y después de la evaluación para que el alumno sea consciente de lo que se le pide y a posteriori pueda aprender del error.
- Conceder más tiempo al alumno para reaprender de su error.
- Reflexionar sobre si el alumno necesita un reajuste didáctico para mejorar en la adquisición de sus competencias.

DESCRIPCIÓN

La pauta consta de dos partes, la primera se realiza antes de la evaluación y la segunda después de ésta.



* * * * * *

INSTRUMENTO 10
DE LA OBSERVACIÓN A LA REFLEXIÓN: FICHAS REFLEXIVAS

DESCRIPCIÓN

En los primeros capítulos del libro se ha justificado la necesidad de superar el modelo estrictamente transmisivo en la formación docente con argumentos relevantes. Si la mayoría de docentes ha experimentado en ocasiones cursos, programas, seminarios, etc., planteados desde una perspectiva transmisiva y unidireccional es cierto que han experimentado también su escasa efectividad en su desarrollo profesional y en la aplicación de la innovación en su escenario profesional concreto. Sin embargo todos tenemos experiencia de la mella que nos ha dejado aquella formación o capacitación que se ha orientado de forma inductiva y que ha exigido la reflexión, acción y participación para la construcción de nuevo conocimientos profesionales.

Esta razón justifica la necesidad de diseñar recursos formativos basados en la reflexión que generen aprendizaje inductivo, significativo y desarrollo profesional en los docentes.

LAS FICHAS REFLEXIVAS

En este capítulo que estamos dedicando a los instrumentos para la práctica reflexiva puede resultar oportuno y sugerente presentar a los lectores muestras concretas de algunos instrumentos sencillos pero efectivos para el desarrollo docente. Estos materiales inéditos e innovadores inicialmente recibieron el nombre de *Fichas reflexivas*. Actualmente, tomándolas en conjunto, las designamos *"De la observación a la reflexión"* pues propone el itinerario que debe realizar quien las utilice.

Estas propuestas instrumentales parten de la observación de situaciones pedagógicas y propone un ciclo formativo de observación, reflexión individual, reflexión grupal y contraste entre las diferentes miradas, para acabar con las conclusiones que mejoren la práctica.

El paso de observar a reflexionar se realiza al hilo de las preguntas indagadoras que propone el instrumento y que constituyen el eje conductor que lleva de la observación a la reflexión. La reflexión compartida promueve que las visiones, miradas y respuestas sean diversas y múltiples lo que comporta un enriquecimiento de todos los participantes que usan ese instrumento como recurso de mejora profesional.

Subyace en este instrumento la convicción de que la interacción con los demás no sólo es enriquecedora sino sinérgica y genera situaciones de aprendizaje de "doble blucle", altamente formativas. En consecuencia, las reflexiones finales de cada docente y del grupo son de mayor interés.

La figura siguiente presenta el proceso y los medios que llevan de la observación a la reflexión.

A continuación se presentan algunos ejemplos de utilización de *Fichas Reflexivas* que pueden comprenderse fuera de su contexto formativo.

Para su éxito, estos instrumentos precisan del apoyo de un facilitador que lidere los procesos reflexivos.

FICHA REFLEXIVA 1: MI ESPEJO NO ES SUFICIENTE

"Una cosa que me obsesiona es que en los espejos nunca nos vemos como somos, nos vemos como nos queremos ver: nos ponemos de perfil, metemos barriga… Te ves realmente como eres cuando este señor [señala al fotógrafo] te hace fotos. Un día alguien me hizo una foto cenital y, de repente, por primera vez, vi que era calvo, una superficie pelada de la que no era consciente. Evidentemente lo sabía, pero vivía con la idea de que tenía una pelusilla…" (De una entrevista al publicista Toni Segarra, 2013)

Para la reflexión individual y grupal

1. Observar la imagen e interpretarla a la luz del texto citado.

2. Apliquen esa idea a la acción profesional y extraigan conclusiones.
3. Justifiquen los beneficios de la reflexión grupal o compartida.
4. ¿Qué entienden por Práctica Reflexiva?
5. ¿Qué condiciones propician y favorecen la práctica reflexiva grupal?
6. ¿Sabrían relacionar estas reflexiones con la teoría de Vygostki de la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo)?

* * * * * *

FICHA REFLEXIVA 2: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Para la reflexión individual y grupal

1. ¿Aprender y enseñar es el resultado de una misma acción?
2. ¿Enseñar y aprender se producen siempre simultáneamente, a la vez?

3. ¿A quién se refiere el verbo enseñar? ¿Y el verbo aprender?
4. Si los alumnos no aprenden, ¿el profesor ha enseñado?
5. ¿El objetivo de un buen docente es enseñar bien o lograr aprendizaje?
6. "Si los alumnos no aprenden como les enseña, enséñeles como aprendan".

* * * * * *

FICHA REFLEXIVA 3: MODELOS DE ENSEÑANZA

"I love to learn, I hate to be taught"
Me encanta aprender pero odio que me enseñen Winston Churchill, 1946

Para la reflexión individual y grupal

1. ¿Qué sentimientos transmiten esta expresiones: "*me encanta* aprender" pero "*odio* que me enseñen"?
2. ¿Qué motivos podrían conducir a un alumno a pensar así?
3. ¿Qué perfil docente subyace en esta crítica de la enseñanza?
4. ¿Qué puede estar reivindicando al profesor el alumno que piensa así?

5. Diferencias entre el modelo de enseñanza por transmisión y por construcción.
6. ¿Qué propone esencialmente la *Pedagogía activa*?
7. ¿Qué motiva al alumnos a aprender? ¿Cómo se motiva a un alumno para que aprenda? ¿Dónde radica la motivación para aprender?
8. Consensuen y elaboren tres conclusiones sobre cómo pueden promover mayor aprendizaje en sus aulas.

* * * * * *

FICHA REFLEXIVA 4: ESTILOS DOCENTES

Para la reflexión individual y grupal

1. Valoren intuitivamente si estamos delante de un buen profesor o de un mal profesor.
2. ¿Qué detalles observados le llevan a valorarlo así?
3. ¿Se trata de una situación de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo se percibe esa situación?
4. Observen la indumentaria del docente, su postura y rostro. ¿A qué conclusiones llegan?
5. ¿Se percibe interacción y empatía en la relación docente-discente?
6. Compare la escena de la ilustración con su estilo docente en las aulas.

7. ¿Detectan si se trata de un docente con autoridad o de un docente autoritario?
8. El buen docente, ¿sabe imponer su autoridad o sabe ganarla?

* * * * * *

[1] El método del estudio de casos se inició en la Universidad de Harvard a principios del siglo XX. A través de discusiones, análisis y, a menudo, asignación de roles, los participantes extraen nuevas hipótesis y conclusiones para resolver problemas reales relacionados con la dirección de una empresa.

Bibliografía

Alsina, A., Busquets, O., Esteve, O. y Torra, M. (2006). La reflexió sobre la pròpia pràctica: una eina per progressar en l'ensenyament de les matemàtiques". En *Biaix*, 25, 37-43.

Altet, M. (1994). *La formation professionelle des enseignants*. París: PUF

Argyris, C. y Schön, D.A. (1978). *Organization Learning*. Massachusetts: Addison-Wesley.

Atkins, S. y Murphy, K. (1993). Reflection: a review of the literatura. *Journal of Advanced Nursing*, 18, pp. 1188-1192.

Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.

Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.

Bateson, G. (1973). *Steps Towards an Ecology of Mind*. Londres: Paladin.

Belenky, M.F. (1996). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind*. New York: Basic Books.

Belisle, C. y Linard, C. (1996)."Experiencias en trabajo y formación: aspectos contextuales y teóricos". *Revista de Educación.* nº 337.

Braslavsky, C. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad*. Buenos Aires, Barcelona: Paidós.

Brubacher, J., Caser, C. y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.

Casares, J. (1982; 2ªed.). *Diccionario ideológico de la lengua española.* Barcelona: Gustavo Gili.

Clark, C. (1989). "Proceso de pensamiento de los docentes". En Wittrock, M.C. (Ed.). *La investigación de la enseñanza*. Vol. III. Barcelona: Paidós.

De Vicente, P. (1998). "Vivir en comunión: Desde la práctica, como aplicación a la práctica como producción del conocimiento" En Rodríguez, A., Sanz, E. y Sotomayor M.V. (Coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea.* Madrid: Narcea.

De Vicente, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt.

Dewey, J. (1933). *How we think? A Restatement of the Relation of Reflective Thinking in Educative Process*. Chicago: Henry Regnery. (Trad. esp.: *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, 1989).

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the Philosophy of Education.* Londres: Macmillan. (Trad.esp.: *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación.* Madrid: Morata, 2001, 4.ª ed.).

Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica.* Saarbrücken: Publica.

Domingo, A. (2010). "La práctica reflexiva en los estudios de Magisterio de la UIC". En Esteve, O. (Coord.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Domingo, A. (2009). "Desarrollar la competencia reflexiva en la Educación Superior. Diez propuestas para el aula universitaria". *Revista Panamericana de Pedagogía*, *Saberes y quehaceres del pedagogo*, 15, 33-57. México.

Domingo, A. (2009)."Una aproximación a la complejidad educativa: cómo gestionarla y optimizar su riqueza formativa en el aula". *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (3), 191-210. Colombia.

Domingo, A. (2009). "La pratique réflexive dans le cadre de DPPE; une investigation qualitatif". En Gérard, CH. (Ed.). *Actes 2ème Colloque International sur les méthodes Qualitatives. Enjeux et stratégies.* Lille: Laboratoire Trigone.

Domingo, A. (2008). *La Práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Internacional de Catalunya. Barcelona.

Domingo, A. (2007). "Hacia un modelo holístico de Prácticum en el marco del EEES". En CID, A. (Ed.): *Buenas Prácticas en el Prácticum*. Santiago de Compostela: USC.

Domínguez, E. (2002). "Las instituciones de la Unión Europea y la educación". En Colom, A.J., Bernabeu, J.Ll., Dominguez, E. y Sarramona J. (Coords.). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.

Esteve, O. (2007). "Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo'", *Revista de l'Associació de Professors i Professores d'Anglès de Catalunya*, 61.

Esteve, O., Melief, K. Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and their Organization: Theacher, Nurses, Socials Workers*. New York: Free Press.

Flavell, J.H. (1976). "Metacognitives aspects of problem solving". En Resnick, L.B. (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: LEA.

Ferrández, A. (1997). *El perfil profesional de los formadores.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Gimeno Sacristán, J. (1983). "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores". En *Educación y Sociedad.*, pp.51-73.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
Gómez Serés, V. (2013). "Metodologías formativas basadas en la reflexión". *RELADEI. Revista latinoamericana de Educación Infanti*l, vol.2 (1), marzo de 2013, pp. 231-232. Santiago de Compostela.
Gómez Serés, V. (2012). "La competencia reflexiva clau de la professionalització docent". *EIX. Educació i Xarxa*. *Revista del Col·legi de Pedagogs de Catalunya*, juny de 2012, pp. 16-19. Barcelona.
Gómez Serés, V. (2011). *Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva.* Tesis doctoral no publicada. Universitat de Lleida.
Guiddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.
Harvey, L. y Knight, P.T. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
Hooghiemstra, T. (1994). "Gestión integrada de recursos humanos". En Mitrani, A., Daziel, M. M. y Suárez, I. (Coords.). *Las competencias.* Barcelona: Planeta de Agostini.
Hoyle, E. (1974). "Professionality, professionalism and control in teaching". *London Education Review*, 3(2), 13-19.
Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona: Graó.
Kemmis, S. (1985). "Mejorando la educación mediante la I.A.P.". En Salazar, M.C. (Ed.). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo.* Madrid: Popular.
Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Korthagen, F.A. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA.
Korthagen, F.A. (1992)."Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars". En *Teaching and Teacher Education*, 8 (3), pp. 265-274.
Lave, J. y Chaiklin, S. (1996). *Understanding practice. Perspectives on activity and context.* New York: Cambridge University Press.
Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
Le Boterf, G. (1996). *De la compétence `a la navigation professionnelle.* Paris: Editions d'Organisation
Le Boterf, G. (1995). *De la compétence; essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las Competencias: cómo analizarlas, cómo*

evaluarlas, cómo desarrollarlas. Barcelona: Gestión 2000.
Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y la evaluación educativa.* Madrid: La Muralla.
Mertens, L. y Baeza, M. (1998). *La norma ISO 9000 y la competencia laboral.* México: OITCIMO-CONOCER.
Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Quaterly*, 48, pp.185-198.
Montero, L. (1987). *Formación del profesorado. Proyecto docente y de investigación.* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
Oberg, J. (1984). Curriculum decisions. En Levy, A. (Ed.): *The International Enciclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press, pp. 302-303.
Pérez Gómez, A. (2000).“La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”. En Pérez Gómez, A. y Gimeno, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.Pérez Gómez, A.(1995). “La formación del profesor como intelectual”. En Actas del II Simposio Internacional sobre Teoría crítica e investigación-acción. Universidad de Valladolid.
Pérez Gómez, A. (1989). “Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica”. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
Pérez Gómez, A .y Gimeno, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.
Pinau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* Buenos Aires: Paidós.
Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo II. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.
Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona: Graó.
Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje.* Barcelona: Graó.
Perrenoud, Ph. (2001). “La formación de los docentes del siglo XXI”. En *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago de Chile, XIV, n.º 3, pp. 503-523.
Perrenoud, Ph. (1993). “Former les maîtres primaires à l’université : modernisation anodine ou pas décisif vers le professionnalisation?”. En Hensler, H. (Ed.). *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionalisation?* Sherbrooke: Éditions du CRP, pp. 111-132.
Perrenoud, Ph. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
Piaget, J. (1974). *Réussir er comprendre.* Paris: P.U.F.
Porlán, R. (1998). *Constructivismo y escuela. Hacía un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación.* Sevilla: Díada.
Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez M.P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de*

profesores y alumnos. Barcelona: Graó.
Rogers, C. (1983). *Libertad y creatividad en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós.
Sanchez, L. (2003). "Una mirada al conocimiento científico y lego a la luz de cuatro enfoques sobre construcción del conocimiento". *Anales de Psicología*, vol. 19, n.º 1 (junio), pp. 1-14. Universidad de Murcia.
Sánchez, L. (2003). "Concepciones sobre los enfoques asociacionista y constructivista del aprendizaje de docentes universitarios y profesionales no docentes". *OEIRevista Iberoamericana de Educación*. pp. 1-21.
Schön, D.A. (1987). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones.* Barcelona: Paidós.
Sparks-langer, G. y Colton, A. (1991). Synthesis of research on teachers reflective thinking. *Educational Leadership*, 48 (7), pp. 37-44.
Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
Tejada, J. (2005). "El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y evaluarlo". *Revista electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, n.º 2.
Tejada, J. y Pont, E. (2001). "La calidad en los programas de formación de formadores. Una mirada desde referentes, criterios e indicadores". Actas del III Congreso de Formación ocupacional. Zaragoza, 20-22 de junio, pp. 37-66.
Tejada, J. (1999). *El docent i l'acció mediadora.* Barcelona: UOC.
Traveset, M. (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.
Van Manen, J. (1977). "Linking ways of knowing with ways of being practical". *Curriculum Inquiry*, vol. 6, n.º 3, pp. 205-208.
Villar, F. y Pastor, E. (2003). *Psicología cognitiva. Models de desenvolupament cognitiu*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili i Cossetània Edicions.
Vigotsky, L.S. (1984). "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 105-116.
Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica. Williams, B. (2001). Developing critical reflection for professional practice through problem-based learning. *Journal of Advanced Nursing*, 34(1), pp. 27-34.
Yinger, R.J.(1986). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En Villar, L.M. *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones.* Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
Yinger, R. J. (1986). "Examining throught in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching". *Teaching and Teacher Educacion*, 12, 3-15.
Zabalza, M.A. (2005). "El aprendizaje experiencial como marco teórico para el practicum". En Zabalza, M.A., Iglesias, I., Cid, A. y Raposo, M. (Coords.). *El*

practicum como compromiso institucional. Los planes de prácticas. Santiago de Compostela: UNI-DIXITAL.

Zabalza, M. A. (1998). "El Practicum en la formación de los maestros". En Rodríguez, A., Sanz, E. y Sotomayor, M.V. (Coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. y Cid, A. (1998). "El tutor de prácticas: un perfil profesional". En Zabalza, M.A. (Ed.). *Los tutores en el Prácticum: funciones, formación, compromiso institucional.* Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.

Zeichner, K. (1997). "Alternative paradigms of teacher education". *Journal of Teacher Education*, 34, pp. 3-9.

Zeichner, K.y Liston, D. (1999). "Enseñar a reflexionar a los futuros docentes". En Angulo, J., Barquín, J. y Pérez, A. (Comps.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Madrid: Akal.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Colección

EDUCACIÓN HOY ESTUDIOS

Títulos publicados:

AEBLI, H.: *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología.*
– Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.
AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.*
– Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.
AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M. Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.
AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M.: Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.
AINSCOW, M. y WEST, M. (coord.): Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración. ALSINA, A. y PLANAS, N.: Matemática Inclusiva. Propuestas para una educación matemática accesible.
ARIZA, C., CESARI, M.ª D. y GABRIEL Y GALÁN, M.: *Programa integrado de Pedagogía Sexual en la escuela.*
ASSMANN, H.: *Placer y ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente.* Prólogo de Leonardo Boff.

BARBOSA, E. F. Y MOURA, D. G.: *Proyectos Educativos y Sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación.*
BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.*
BAUDRIT, A.: *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento.*
BAZARRA, L., CASANOVA, O., G.ª UGARTE, J.: *Profesores, alumnos, familias. 7 pasos para un nuevo modelo de escuela.*
BERGE, Y.: *Danza la vida. El movimiento natural, una autoeducación holística.*
BERNABEU, N. y GOLDSTEIN, A.: *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica.*
BERNAD, J. A.: *Modelo cognitivo de evaluación escolar.*
BERNARDO, J.: *Cómo personalizar la educación. Un reto de futuro.*
BERNARDO, J. y JAVALOYES, J. J.: *Motivar para educar. Ideas para educadores:*

docentes y familias.
BISQUERRA, R.: *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica.*
BLANCHARD, M.: *Transformando la sociedad*
BOUD, D., COHEN, R. y WALKER, D.: *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento.*
BOZA, A. y otros: *Educación, investigación y desarrollo social.*
BRUNER, J. S.: *El proceso mental en el aprendizaje.*

CARRERA, C., LÓPEZ, T., MATÍAS, P. Y SANTAMARÍA, C.: *Agenda de trabajo del Orientador. En centros educativos de educación infantil y primaria.*
CERRO, S. Mª: *Grafología pedagógica. Aplicada a la orientacion vocacional.*
CROZIER, W. R.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar.*

DAY, Ch.: *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.*
DAY, Ch. y GU, Q.: *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos.*
DURAN, D.: *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando.*

ECHEITA, G.: *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.*
ESCARBAJAL FRUTOS, A.: *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva.*
ESCRIBANO, A. y MARTÍNEZ, A.: *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos.*

FERMOSO, P.: *Manual de economía de la educación.*
FOUREZ, G.: *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia.*
– Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista.
FRANCESCATO D., y otros: *Psicología Comunitaria en la enseñanza y la orientación.*

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura, matemáticas.*
GERVILLA, A.: Didáctica básica de la Educación Infantil. Conocer y comprender a los más pequeños.
– Familia y Educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores.
GERVILLA, E. (coord.): *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y*

humanizadoras.
GÓMEZ-CHACÓN, I.: *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático.*
GUPTA, R. M. y COXHEAD, P.: *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa.*
GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: *Introducción a la historia de la Logopedia.*
HANSEN, D. T.: *El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido.*

HERNÁNDEZ, P.: *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente.*
HERS, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.*
HOUGH, M.: *Técnicas de orientación psicológica.*
HUSÉN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro.*
HUSÉN, T. y OPPER, S.: *Educación multicultural y multilingüe.*

JACOBS, H. H.: *Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio.*
JENSEN, E.: *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas.*

KEOGH, B. K.: *Temperamento y rendimiento escolar. Qué es, cómo influye, cómo se valora.*
KLENOWSKI, V.: *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación.*

LONGÁS, J. y MOLLÁ, N.: *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional.*
LLOPIS, C. (coord.): *Recursos para una educación global. ¿Es posible otro mundo?*

MALLET, P.: *La amistad entre niños o adolescentes. Una fuerza que ayuda a crecer*
MARCELO, C. y VAILLANT, D.: *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*
MARCO STIEFEL, B.: *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo.*
MARDOMINGO, *M.ª J.: Psiquiatría para padres y educadores.*
MARTÍN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía.*
MCCLELLAND, D.: *Estudio de la motivación humana.*
MEMBIELA, P. (ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva CTS. Formación para la ciudadanía.*
MONEREO, C. y POZO, J. I.: *La Identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites.*

MORIÑA, A.: *Investigar con Historias de Vida. Metodología biográfico-narrativa.*

PERPIÑÁN, S.: *La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela.*
PÉREZ JUSTE, R., LÓPEZ RUPÉREZ, F., PERALTA, M. D. y MUNICIO, P.: *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación.*
PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía social-Educación social. Construcción científica e intervención práctica.*
PINAR, W. F.: *La teoría del Curriculum.* Estudio introductorio de José María Garduño.
POEYDOMENGE, M. L.: *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad.*
POVEDA, L.: *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral.*
– *Texto dramático. La palabra en acción.*
PRING, R.: *Una filosofía de la educación políticamente incómoda.* Edición a cargo de María G. Amilburu.

QUINTANA, J. Mª: *Pedagogía familiar.*

RAY, W.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar.*
RODRÍGUEZ, A., GUTIÉRREZ, I. y MEDINA, A.: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros.*
ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.*
RUIZ, J. M.ª: *Cómo hacer una evaluación de centros educativos.*

SÁINZ, C. y ARGOS, J.: *Educación Infantil. Contenidos, procesos y experiencias.*
SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela.*
SOUSA, D. A. (Ed.): *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación.* Prólogo de José Antonio Marina.
STAINBACK, S. y W.: *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.*

TARDIF, M.: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.*
TEJEDOR, F. J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación.*
TENBRINK, T. D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores.*
TITONE, R.: *Psicodidáctica.*

URUÑUELA, P. Mª: *Trabajar la Convivencia en centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*.

URÍA, M.ª E.: *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos.*

VALLE, J.M. y MANSO, J.: *La 'cuestión docente' a debate. Nuevas perspectivas.*
VÁZQUEZ-CANO, E. y SEVILLANO, M. L.: *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo.*
VILA, A. y CALLEJO, M.ª L.: *Matemáticas para aprender a pensar. El papel de las creencias en la resolución de problemas.*

WHITAKER, P.: *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos.*

ZABALZA, M. A.: *Calidad en la Educación Infantil.*
– *Diseño y desarrollo curricular.*
– Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarollo profesional.

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2017
Paseo Imperial 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

© Práctica Reflexiva
Reflexive Teacher Development
www.practicareflexiva.pro

Cubierta: Armando Bayer

ISBN papel: 978-34-277-1999-6
ISBN ePdf: 978-84-277-2034-3
ISBN ePub: 978-84-277-2291-0

Todos los derechos reservados
*Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (**www.cedro.org**) vela por el respeto de los citados derechos.*

Sobre enlaces a páginas web
Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen solo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.

Ana
Alonso
Sánchez
Pedagogía
de la
Interioridad
APRENDER A "SER"
DESDE UNO MISMO
narcea

Pedagogía de la interioridad

Sánchez Alonso, Ana
9788427722668
160 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Qué sabemos de nosotros mismos, de nuestro propio mundo interior? ¿Dónde, cómo y cuándo aprendemos a descubrirlo y a profundizar en él? Nadie duda de que es importante aprender a situarnos en el mundo que nos rodea, conseguir una cultura personal, asegurar el acceso a posibilidades de trabajo y de progreso profesional. Pero sabemos también que es previo, y fundamental, entendernos a nosotros mismos, saber quiénes somos, cuáles son nuestras expectativas, hacia dónde queremos ir, encontrar sentido a nuestra vida: en definitiva, ser y aprender a vivir sin dejar que la vida lo haga por nosotros. Hoy se sabe que es nuestra inteligencia espiritual la que nos otorga la capacidad para todo ello. ¿No será importante pues desarrollar esta inteligencia en el ámbito educativo? ¿Tiene sentido y puede desarrollarse desde la infancia una Pedagogía de la Interioridad que ayude a nuestros alumnos y a nuestros hijos a «aprender a ser» desde sí mismos, a ser personas, y como consecuencia, a convivir con los otros desde el respeto a las diferencias de cada uno? La obra ofrece pautas, herramientas y recursos prácticos para realizar este camino, sentando previamente las bases antropológicas y psicológicas que lo sustentan e invitando a los educadores a ser ellos mismos los primeros implicados en descubrir, cultivar y desarrollar su propia interioridad de tal manera que sean capaces de ayudar a sus alumnos en esta hermosa y necesaria tarea.

Cómpralo y empieza a leer

universitaria
Nuevas claves para la Docencia Universitaria
en el Espacio Europeo de Educación Superior
Águeda BENITO
Ana CRUZ
narcea

Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior

Benito, Águeda
9788427722583
144 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La redefinición de los objetivos de la Educación Superior que supone el proceso de convergencia europea implica grandes novedades en el planteamiento de la enseñanza que viene desarrollándose en las universidades. Este libro de naturaleza práctica e ilustrado permanentemente por ejemplos concretos y recomendaciones sencillas, pretende facilitar el cambio docente necesario para la verdadera construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Los autores comienzan describiendo los elementos fundamentales del nuevo enfoque docente, extendiéndose posteriormente en la descripción de un conjunto de herramientas que pueden hacer posible el cambio. Además de abordar la descripción práctica de los métodos activos de enseñanza-aprendizaje y el seguimiento del alumnado por parte del profesor, este libro dedica sendos módulos a la evaluación y a la utilización de las TICs en la Educación Superior, contemplando, finalmente, algunas recomendaciones para el desarrollo integrado de la actividad docente e investigadora del profesorado universitario.

Cómpralo y empieza a leer

MERCEDES BLANCHARD y Mª DOLORES MUZÁS
LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE
Un marco metodológico clave para la innovación
educación hoy estudios
narcea

Los Proyectos de Aprendizaje

Blanchard, Mercedes
9788427722101
208 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Qué se entiende por innovar? ¿Cuáles son los planteamientos educativos concretos a los que deberá responder una institución educativa que quiera se innovadora? El libro presenta, en primer lugar, una reflexión teórica sobre el sentido, presupuestos y elementos básicos de la innovación educativa. Y, en segundo lugar, los resultados de los procesos llevados a cabo con equipos docentes y comunidades educativas de diferentes niveles.

Responde a la cuestión qué se entiende por innovar y facilita algunas claves que pueden ayudar a reconocer este proceso, cuando se produce con la intencionalidad y la implicación del profesorado. Presenta los grandes marcos teóricos que propician la actuación innovadora en el aula, tales como la enseñanza para la comprensión, las inteligencias múltiples, el pensamiento crítico y creativo y los Proyectos de Aprendizaje, por considerar que estos son los marcos teóricos, idóneos y más ajustados a una innovación real y efectiva. Además, desarrolla todo lo relacionado a los Proyectos de Aprendizaje para la Comprensión: su proceso detallado de planificación, aplicación y evaluación, y sus inmensas posibilidades para involucrar al alumnado de cualquier edad.

La segunda parte de la obra presenta el desarrollo completo y pormenorizado de cuatro Proyectos de Aprendizaje desarrollados en diferentes etapas, desde la educación infantil hasta la educación superior. Los Proyectos funcionan bien en manos de profesionales que se plantean su trabajo en equipo, de manera comprometida, que toman las riendas de su propio desarrollo profesional y que están convencidos de que los alumnos y alumnas son los verdaderos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Cómpralo y empieza a leer

Elena FRANKLIN
GEMELOS
Orientaciones
SOBRE SU CRIANZA
y DESARROLLO
PSICOLÓGICO
EN LA FAMILIA
Y EN LA ESCUELA
narcea

Gemelos. Orientaciones sobre su crianza y desarrollo psicológico

Franklin, Elena
9788427722002
152 Páginas

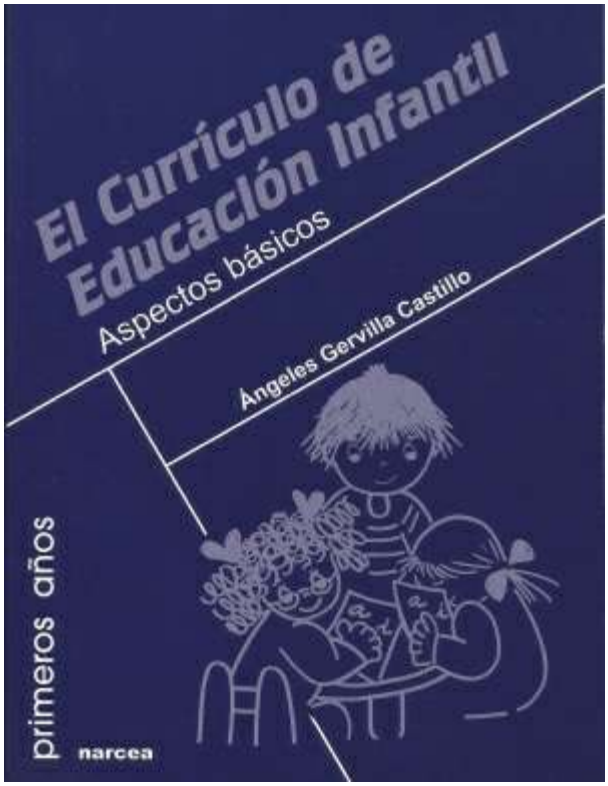
Cómpralo y empieza a leer

Este libro, escrito en un lenguaje sencillo, asequible y a la vez riguroso, tiene un doble propósito, contribuir al conocimiento teórico sobre aspectos particulares del desarrollo psicológico en gemelos y mellizos y, a la vez, servir de instrumento de ayuda y orientación práctica a los padres, familiares y docentes sobre cómo anticipar, comprender y también resolver y mejorar aspectos espcíficos durante la crianza, evolución y desarrollo de múltiples.

La obra explica el desarrollo y crianza de gemelos y mellizos desde la concepción hasta la adolescencia, enfatizando sus características psicológicas y afectivo-sociales, combinando los conocimientos científicos del tema con la experiencia de la propia autora quien, además de ser madre de dos parejas de gemelos y abuela de otro par, es psicóloga y experta en este tema. En el último capítulo se narran algunas experiencias difíciles, y cómo afrontarlas, cuando un gemelo sobrevive al otro, para culminar con variados testimonios y vivencias de familias donde se han dado partos de gemelos y mellizos.

Incluye un Glosario que ayudará a los diferentes lectores a la mejor comprensión de la obra.

Cómpralo y empieza a leer


El Currículo de Educación Infantil
Aspectos básicos
Ángeles Gervilla Castillo
primeros años
narcea

El currículo de Educación Infantil

Gervilla, Ángeles
9788427720916
128 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Un libro breve, sencillo y práctico en el que se ofrecen modelos, medios, recursos y orientaciones de evaluación, para elaborar y poner en práctica el currículo de la educación infantil. Concede especial importancia al papel de la familia en esta etapa educativa y orienta sobre las relaciones familila-escuela. Dedica un capítulo final al Practicum en educación infantil. Un manual básico para la formación inicial de los maestros y maestras de los más pequeños.

Cómpralo y empieza a leer

Índice

Portadilla 2
Título 4
Índice 5
PRÓLOGO: Sentir, pensar, actuar, reflexionar, de Miguel A. Zabalza 7
INTRODUCCIÓN 11
1. EL PROFESIONAL DEL SIGLO XXI 12
La profesionalidad y sus rasgos 12
Las competencias profesionales y su desarrollo 17
La formación práctica, eje del desarrollo profesional 23
Hacia una nueva epistemología de la práctica 31
PROPUESTA REFLEXIVA 1: "¿Innovación por transmisión?" 33
2. EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y REFLEXIVO 35
Aprendizaje experiencial 35
Emotividad y aprendizaje reflexivo 40
Aprendizaje práctico y aprendizaje teórico 42
Rasgos del aprendizaje experiencial 44
PROPUESTA REFLEXIVA 2: "Aprendizaje experiencial" 46
3. DE LA REFLEXIÓN NATURAL A LA REFLEXIÓN SISTEMÁTICA 49
Reflexión y práctica 49
Antecedentes y origen de la Práctica Reflexiva 50
Niveles de reflexión 54
Schön: Las tres fases de la reflexión sobre la práctica 57
Activadores de la reflexión 61
La Zona de Desarrollo Próximo 63
PROPUESTA REFLEXIVA 3: "El Pensamiento Práctico" 67
4. LA COMPETENCIA REFLEXIVA 70
Aproximación al concepto 70
Elementos, estructura y dinámica de la competencia reflexiva 72
Fases de la competencia reflexiva en la profesión docente 74

PROPUESTA REFLEXIVA 4: “Enseñanza Reflexiva” 80
5. LA PRÁCTICA REFLEXIVA, UNA METODOLOGÍA FORMATIVA 81
Aproximación conceptual 81
Noción y finalidad 83
Una metodología ¿transversal o pluridisciplinar? 86
Condiciones y requisitos de la Práctica Reflexiva 87
Beneficios y riesgos de la Práctica Reflexiva 89
El auge de la Práctica Reflexiva 92
PROPUESTA REFLEXIVA 5: “Posibilidades de la Práctica Reflexiva” 94
6. MODELOS PARA APRENDER DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA 96
Revisión de modelos existentes 96
Modelo ATOM: Indagar y analizar la práctica 100
Método R5: Mejorar la práctica a partir de la reflexión individual y grupal 105
Método R4: Mejorar la práctica a partir de la reflexión individual 109
PROPUESTA REFLEXIVA 6: “Ejemplo del Modelo ATOM” 112
7. INSTRUMENTOS PARA LA PRÁCTICA REFLEXIVA 114
Características y uso de estos instrumentos 114
1. Registro de Aprendizaje Reflexivo (RAR) 116
2. Mi estilo docente en construcción 118
3. Habilidades para el estudio de Casos 119
4. Pauta para el estudio de un Caso 121
5. Indagar sobre mi programación 123
6. Explorar mi identidad docente 125
7. Fortalezas y debilidades de un equipo docente 127
8. Carpeta de Aprendizaje Reflexivo 128
9. Pauta de Evaluación Reflexiva (PER) 133
10. De la Observación a la Reflexión: Fichas reflexivas 135
BIBLIOGRAFÍA 142
Página de créditos 153